

Thiele, Anna-Lena; Nickel, Sigrun; Schrand, Michaela
Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"

2019, 101 S. - (Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen)



Quellenangabe/ Reference:

Thiele, Anna-Lena; Nickel, Sigrun; Schrand, Michaela: Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". 2019, 101 S. - (Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-173037 - DOI: 10.25656/01:17303

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173037>

<https://doi.org/10.25656/01:17303>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Anna-Lena Thiele, Sigrun Nickel, Michaela Schrand

Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Juni 2019

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autor*innen.

Alle angegebenen Online-Quellen wurden zuletzt am 20.05.2019 geprüft.

IMPRESSUM

Autor*innen: Anna-Lena Thiele, Sigrun Nickel, Michaela Schrand

Herausgegeben durch: wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Eva Cendon, Prof. Dr. Uwe Elsholz (FernUniversität in Hagen); Dr. Annika Maschwitz, Prof. Dr. Karsten Speck (Universität Oldenburg); Prof. Dr. Uwe Wilkesmann (Technische Universität Dortmund); Dr. Sigrun Nickel (CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung)

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck, auch auszugsweise, zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Herausgebenden

Datum: Juni 2019

ISBN: 978-3-946983-26-2

INHALT

1 Anlass und Zielsetzung der Untersuchung	3
2 Theoretischer Hintergrund: Begriffsdefinition und Heterogenitätskriterien	5
3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	8
3.1 Analyse empirischer Befunde.....	8
3.2 Durchführung der Fallstudien	9
4 Empirische Befunde zur Heterogenität der Zielgruppen in den Projekten der 1. Wettbewerbsrunde.....	13
4.1 Erreichte Zielgruppen nach Umsetzungsstand, fachlicher Ausrichtung, Angebotstypus und Abschlussniveau	13
4.2 Divergente Bedarfe der Teilnehmenden und deren Berücksichtigung in den Angeboten	17
4.3 Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen	20
4.4 Qualitätssicherung und -entwicklung	20
5 Vertiefte Fallstudien	21
5.1 KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen	21
5.1.1 Informationen zum Projekt	21
5.1.2 Projektergebnisse.....	21
5.1.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit.....	22
5.2 MainCareer – Offene Hochschule	29
5.2.1 Informationen zum Projekt	29
5.2.2 Projektergebnisse.....	29
5.2.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit.....	31
5.3 PONTs – Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen	35
5.3.1 Informationen zum Projekt	35
5.3.2 Projektergebnisse.....	36
5.3.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit.....	37
5.4 Offene Hochschule Oberbayern (OHO).....	43
5.4.1 Informationen zum Projekt	43
5.4.2 Projektergebnisse.....	43
5.4.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit.....	45
5.5 STUDICA – Studieren à la carte	50
5.5.1 Informationen zum Projekt	50
5.5.2 Projektergebnisse.....	51
5.5.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit.....	52

5.6	WM ³ – Weiterbildung Mittelhessen	58
5.6.1	Informationen zum Projekt	58
5.6.2	Projektergebnisse.....	59
5.6.3	Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit.....	60
6	Zusammenfassende Analyse.....	67
6.1	Heterogenität der Teilnehmenden in den Angeboten.....	67
6.2	Unterschiedliche Bedürfnisse der Teilnehmenden in den Angeboten	68
6.3	Reaktionen auf divergente Bedarfe	69
6.3.1	Zugangs- und Lernbedingungen.....	69
6.3.2	Spezifische Didaktik für Lehrveranstaltungen mit einer heterogenen Teilnehmendenschaft.....	70
6.3.3	Einsatz und Grenzen digitaler Technologien in der Lehre/digitaler Lernformate	71
6.3.4	Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen	72
6.3.5	Qualitätssicherung und -entwicklung.....	73
6.4	Anregungen für die praktische Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote	74
7	Verzeichnisse.....	77
7.1	Abbildungen	77
7.2	Tabellen.....	77
7.3	Interviews.....	77
7.4	Literatur.....	78
7.4.1	Allgemeine Literatur.....	78
7.4.2	Literatur KOSMOS	81
7.4.3	Literatur MainCareer.....	85
7.4.4	Literatur PONTs.....	89
7.4.5	Literatur OHO	91
7.4.6	Literatur STUDICA.....	95
7.4.7	Literatur WM ³	98

1 Anlass und Zielsetzung der Untersuchung

Durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ werden Zielgruppen in den Blick genommen, die bislang nicht zum typischen Adressat*innenkreis der Hochschulen gehören. Dies sind laut Bund-Länder-Vereinbarung über den Wettbewerb insbesondere Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer*innen, Studienabbrecher*innen, arbeitslose Akademiker*innen, beruflich Qualifizierte mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) sowie Bachelorabsolvent*innen, die nach dem Erwerb von beruflicher Erfahrung berufsbegleitend studieren wollen (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz [GWK], 2010).

Die Zielgruppen können nach Seitter (2017) in zwei Subgruppen unterteilt werden: Zum einen in die bereits akademisch Qualifizierten, die sich erneut wissenschaftlich weiterbilden möchten, und zum anderen in die beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur, die über die wissenschaftliche Weiterbildung (wWB) erstmalig an einem hochschulischen Angebot partizipieren. Beide Gruppen lassen sich durch verschiedene individuelle Bildungsverläufe, Voraussetzungen, Qualifikationen und Bedürfnisse charakterisieren und stellen die Hochschulen somit vor neue Herausforderungen, die sich u. a. auf Anpassungen mit Blick auf Studienorganisation (Zeitregime), Beratung, Begleitung oder Studienvorbereitung (Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika) beziehen. Die weiterbildenden Studienangebote im Wettbewerb richten sich in der Regel an Zielgruppen mit begrenzten Zeitbudgets, die gleichzeitig auch hohe Erwartungen an die Effizienz und Effektivität des Studiums haben. Um den verschiedenen Lebensumständen, wie z. B. der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit, Familie und Studium gerecht zu werden, ist die Bereitstellung von Möglichkeiten einer flexiblen Studienorganisation von großer Bedeutung. Diese umfasst u. a. die Anpassung an verschiedene Zeitbudgets (wöchentliche, zweiwöchentliche, abendliche oder geblockte Veranstaltungen), didaktisch aufbereitete Lehr-Lern-Einheiten in Präsenz- und Online-Lehre, eine modulare Struktur mit flexibel wählbaren, in sich abgeschlossenen Einzelmodulen sowie die Möglichkeit, die Dauer des Studiums frei wählen zu können (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015). Aber auch begleitende Maßnahmen zur Vermittlung von wissenschaftlichen und fachspezifischen Grundlagen (z. B. durch Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika) sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote vor, während und nach dem Studium sind bei heterogenen Zielgruppen von besonderer Relevanz. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass bei den Interessierten ein hoher Informations- und Beratungsbedarf hinsichtlich der Anforderungen, der Finanzierung, der Vereinbarkeit des Studiums mit Beruf und/oder Familie, der Zulassungs- und Zugangsbedingungen und der Möglichkeiten zur Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf die Studienanforderungen besteht (ebd.). Eine weitere Herausforderung bei der Gestaltung der Studienangebote ist die Berücksichtigung der verschiedenen (Berufs-)Erfahrungen, Erwartungen und Kompetenzen der Teilnehmenden. In diesem Kontext spielt die Verzahnung von Theorie und Praxis bei der Entwicklung und Umsetzung der Angebote eine wichtige Rolle, welche beispielsweise Entwicklungsteams mit Vertreter*innen aus den Praxisfeldern und der akademischen Welt, der Mischung der Lehrenden oder Lehr-Lern-Settings mit entsprechenden didaktischen Designs und Prüfungsformaten umfasst (Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Hanft et al., 2015; Mörth, Schiller, Cendon, Elsholz & Fritzsche, 2018).

Bislang liegen kaum Informationen bzw. Daten hinsichtlich der erreichten Teilnehmenden, deren Zusammensetzung sowie der realisierten Nachfrage vor (Wolter, Banscherus & Kamm, 2016). Diese Lücke soll der vorliegende thematische Bericht schließen. Zum einen werden Daten zur Heterogenität der Teilnehmenden aus der Projektfortschrittsanalyse 2017 (Nickel, Schulz & Thiele, 2018a) zu allen in der 1. Wettbewerbsrunde (WR) durchgeführten 26 Projekten¹ spezifisch auf diese Fragestellung hin ausgewertet und zum anderen werden sechs Projekte

¹ Für eine Übersicht der 26 Förderprojekte der 1. WR siehe: <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/foerderprojekte/erste-runde>

fallbeispielhaft betrachtet, die im Rahmen der 1. WR des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ von 2011 bis 2017² gefördert wurden.

Im Zentrum stehen die Zusammensetzung und die Bedürfnisse der Teilnehmenden. Dabei werden die nachfolgenden Forschungsfragen fokussiert:

- Wie ausgeprägt ist die Heterogenität der tatsächlich erreichten Zielgruppen in den Angebotsformaten?
- Gibt es belegbare Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede hinsichtlich der Bedürfnisse der erreichten Zielgruppen?
- Mit welchen Maßnahmen wird in den Angebotsformaten auf gegebenenfalls divergente Bedürfnisse reagiert?
- Welche Anregungen lassen sich aus den Erkenntnissen der 1. WR für die praktische Gestaltung der Angebotsformate ableiten?

Die Ergebnisse liefern Informationen hinsichtlich der Heterogenität der Teilnehmenden in den entwickelten Angeboten (u. a. berufsbegleitende Studiengänge auf Bachelor- sowie Master-Niveau, Zertifikatsprogramme und -kurse) sowie der daraus resultierenden Anforderungen an Studienorganisation und Didaktik, Vereinbarkeit mit Erwerbs- und Familientätigkeiten sowie Einbindung der Berufspraxis in Studium und Lehre, denen die Projekte mit innovativen und teilweise neuartigen Konzepten begegnet sind. Die vorliegende Studie nimmt somit auch eine rückblickende Betrachtung der „Lessons learned“ bezüglich des Umgangs mit heterogenen Zielgruppen in den Projekten der 1. WR vor.

Der thematische Bericht gliedert sich in sechs Kapitel. Nach der Darstellung des theoretischen Hintergrunds in Kapitel 2 werden in Kapitel 3 die Datenbasis und das methodische Vorgehen erläutert. In Kapitel 4 werden Befunde zur Heterogenität der Zielgruppen in den Projekten der 1. WR vorgestellt. Hier wird zum einen analysiert, welche der anvisierten Zielgruppen mit den Angeboten tatsächlich erreicht wurden und wie sich diese nach Angebotstypus, fachlicher Ausrichtung oder zeitlicher Organisation unterscheiden. Auch werden der Einsatz und die Grenzen von digitalen Lehr-Lern-Formaten, Beratungs- und Unterstützungsangeboten sowie die (Praxis-) Kenntnisse der Lehrenden betrachtet. Die Themen Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen sowie Qualitätssicherung und -entwicklung werden ebenfalls in den Blick genommen. Kapitel 5 umfasst die sechs vertieften Fallbeispiele, welche jeweils Informationen zum Projekt, den Projektergebnissen sowie zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit enthalten. Im abschließenden Kapitel 6 werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst, indem die zugrundeliegenden Forschungsfragen beantwortet werden.

² Die Förderung unterteilte sich in zwei Phasen. Die erste Förderphase dauerte von 2011 bis 2015, die zweite von 2015 bis 2017 (siehe <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb>).

2 Theoretischer Hintergrund: Begriffsdefinition und Heterogenitätskriterien

Die Heterogenität der Studierenden an Hochschulen nimmt immer mehr zu. Der Typus der*des Normalstudierenden, die*der auf dem schulischen Weg eine HZB erwirbt, im direkten Anschluss daran ein Studium aufnimmt und dieses in Vollzeit absolviert, gerät als prägendes Vorstellungsmodell immer mehr ins Wanken (Dräger, Ziegele & Thiemann, 2015). Nach Wolter (2012) entspricht faktisch weniger als die Hälfte der Studierenden noch diesem traditionellen Bild. Eine vergleichsweise ausgeprägte Diversität der Studierenden zeigt sich beispielsweise bezogen auf die Lebenssituation vor der Erstimmatrikulation. Demnach haben 22 Prozent der Studierenden vor dem Studium eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Bei Betrachtung der sozialen Herkunft zeigt sich, dass fast die Hälfte aller Studierenden in Deutschland aus einer Familie stammt, in der die Eltern einen niedrigen bis mittleren Bildungsabschluss besitzen. Darüber hinaus haben ein Fünftel der an deutschen Hochschulen eingeschriebenen Studierenden einen Migrationshintergrund. Die mit Abstand größte Gruppe der Studierenden ist parallel zum Studium erwerbstätig. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Studierendenschaft an deutschen Hochschulen unter bestimmten Gesichtspunkten betrachtet bereits sehr heterogen ist. Besonders fällt dabei die ausgeprägte Tendenz auf, das Studium mit einer beruflichen Ausbildung, einer beruflichen Tätigkeit oder einem Nebenjob zu verbinden (Nickel & Thiele, 2017).

In der Literatur wird Heterogenität definiert als „[...] eine zeitlich begrenzte, zugeschriebene Uneinheitlichkeit, die zwischen Mitgliedern oder Teilen von Mitgliedern einer Gruppe bezogen auf ein oder mehrere Kriterien besteht“ (Wielepp 2013, S. 364). Deren Analyse kann entlang unterschiedlicher Kategorien erfolgen, welche vom jeweiligen Erkenntnisinteresse abhängen (ebd.). Nach Wenning (2007) handelt es sich um einen Zustand, der ein „neutrale[s] Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge, etwa von Gruppenmitgliedern, bezogen auf ein Kriterium darstellt“ (ebd., S.23). Es handelt sich um eine begrenzt gültige Zustandsbeschreibung, die durch Veränderungen anders ausfallen kann (ebd.).

Im Hochschulkontext existiert eine Vielzahl an Heterogenitätskriterien bzw. -merkmalen sowie unterschiedlichen Systematisierungen (z. B. Bargel, 2015; Schulmeister, Middendorff et al., 2017; Metzger & Martens, 2012). Das Modell der „Four Layers of Diversity“ von Gardenswartz, Cherbosque und Rowe (2008) bietet eine übersichtliche Strukturierung von Heterogenitätsmerkmalen, welche von Leicht-Scholten (2009) auf den Kontext der Hochschule übertragen wurde. Die Systematisierung geht von der Persönlichkeit aus und umfasst Kriterien der inneren Dimension (d. h. relativ unveränderbare Persönlichkeitsmerkmale), der äußeren Dimension (d. h. relativ veränderbare Merkmale) und der organisationalen Dimension (d. h. veränderbare organisationale Charakteristika).

Eine noch umfassendere Darstellung der unterschiedlichen Heterogenitätskriterien bietet ein von Wielepp (2013) weiterentwickeltes Modell, das nicht nur individuelle und soziale Faktoren berücksichtigt, sondern davon ausgehende Lernvariablen bzw. die Lernkonstitution der Individuen sowie organisationale Faktoren und Organisationsvariablen in das Modell integriert³.

Bei den individuellen Heterogenitätsfaktoren handelt es sich um weitgehend unveränderliche Größen, die den Hintergrund der Lebens- und Erfahrungswelt der*des Einzelnen abbilden. Demgegenüber können sich die sozialen Faktoren im Laufe des Lebens ändern. Beide Faktorengruppen können nach Wielepp (2013) als studien- und lernrelevant eingeschätzt werden. Aus den individuellen und sozialen Faktoren ergeben sich die Lernvariablen, welche die Lernkonstitution des Individuums bezeichnen und einen Einfluss auf das Lernverhalten und den Lernprozess haben. Weiterhin wirkten im Hochschulkontext organisationstypische Kriterien auf die Personen ein, welche veränderte und veränderbare Variablen, sogenannte Organisationsvariablen ausmachen (Wielepp, 2013).

³ Es gilt zu beachten, dass in der Regel nur ausgewählte Kriterien erhoben bzw. betrachtet werden und viele Dimensionen unterbeleuchtet bleiben. So stellen insbesondere die Lernvariablen laut Wielepp (2013) datentechnisch eine „Black Box“ dar, da hierzu keine fach- oder bundeslandspezifischen Daten vorliegen.

Einen Überblick über die verschiedenen Heterogenitätsmerkmale gibt die nachfolgende Abbildung 1:

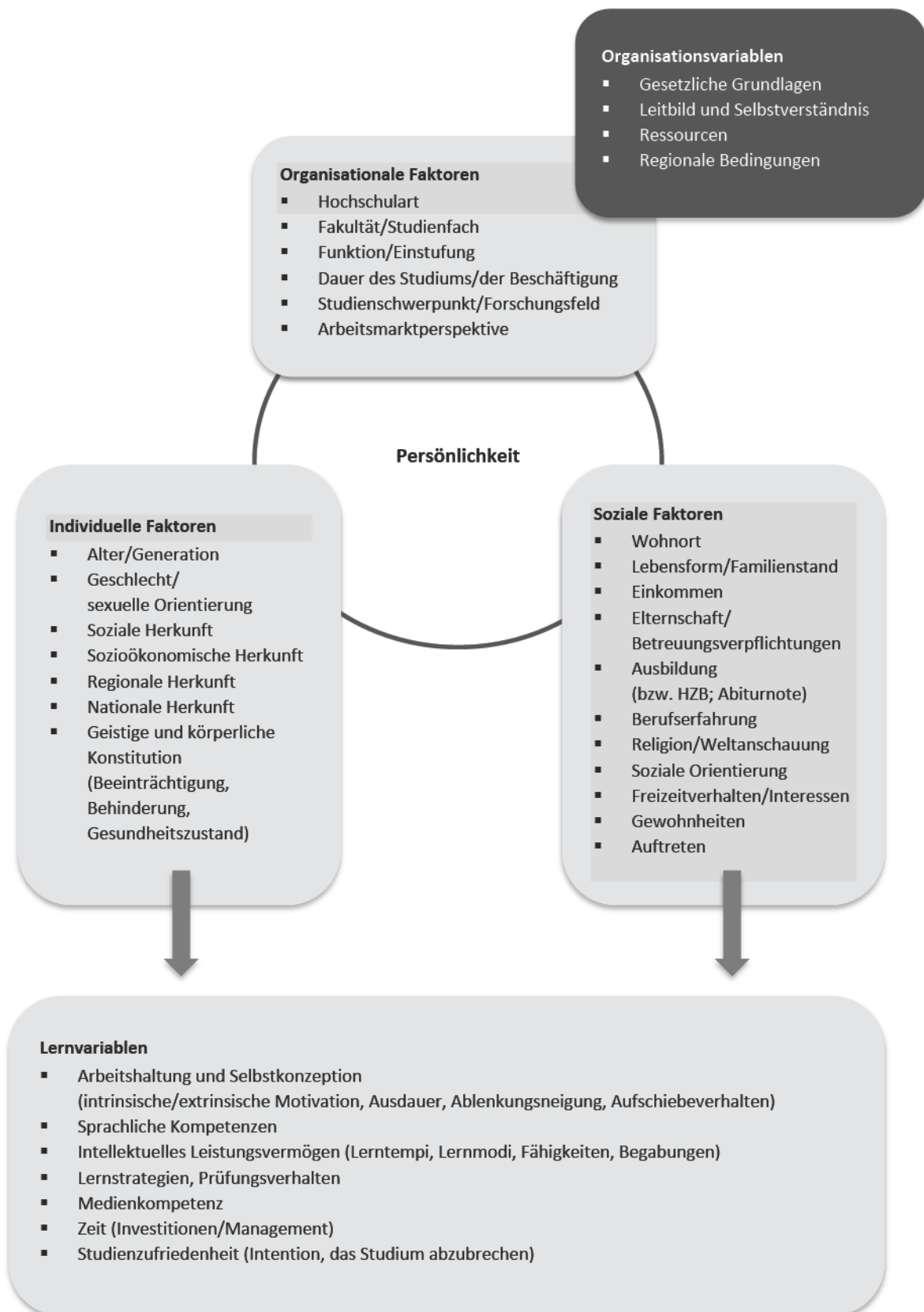


Abbildung 1: Heterogenitätskriterien im Kontext Hochschule (Quelle: eigene Darstellung nach Wielepp, 2013, S. 378)

Im Hochschulkontext kann Heterogenität über unterschiedliche bildungspolitische Entwicklungsperspektiven, aber auch über die individuellen, sozialen und organisationalen Faktoren der*des Einzelnen erfasst werden (Wielepp, 2013). Dabei existieren nahezu unendlich viele Vergleichsvariationen. Allerdings gilt zu beachten, dass eine Person durch die Zuordnung zu einer Merkmalsgruppe in ihrer*seiner ganzheitlichen Individualität, ihrer*seiner Selbstbewertung und ihrem*seinem Lernverhalten nicht ausreichend erfasst werden kann (Viebahn, 2009).

Wie bereits in Kapitel 1 angeführt, sollen durch die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote Personen angesprochen werden, die bislang nicht zu dem klassischen Adressat*innenkreis der Hochschulen gehören. Diese werden häufig auch als „nicht traditionell Studierende“ bezeichnet. Hierbei handelt es sich – je nach Definition (Isensee & Wolter 2017) – nicht nur um Personen, die eine berufliche Ausbildung bzw. eine Erwerbstätigkeit mit einem Studium kombinieren, sondern beispielsweise auch um Menschen, die sich ausschließlich über den beruflichen Weg für ein Studium qualifiziert haben, die Familienpflichten nachkommen müssen, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, die einen Migrationshintergrund besitzen oder gesundheitliche Einschränkungen aufweisen (Nickel & Thiele, 2017). Nach Teichler und Wolter (2004) werden nicht-traditionell Studierende definiert als Personen, die „nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind“, „nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen“ und solche, die „nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren, sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende“ (ebd., S. 72).

Die Teilnehmenden an wWB können daher der Gruppe der nicht-traditionell Studierenden zugeordnet werden, für die passgenaue Weiterbildungsangebote, die den individuellen Bedürfnissen und Anforderungen entsprechen, eine zentrale Rolle spielen. Daher wird in den nachfolgenden Kapiteln ein Blick auf die Heterogenität der Teilnehmenden in den Angeboten geworfen, um davon ausgehend Implikationen für die Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote generieren zu können. Dabei soll neben den erreichten Zielgruppen ein Blick auf die Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Angeboten entlang der Heterogenitätskriterien geworfen werden.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Um Erkenntnisse hinsichtlich heterogener Zielgruppen in der wWB generieren zu können, wurde in der vorliegenden Studie ein Mixed-Methods-Ansatz (Burzan, 2016; Kuckartz, 2014) verfolgt. Ausgewertet und analysiert wurden quantitative Daten aus einer Befragung von Projektmitarbeitenden und -leitungen aller 26 geförderten Projekte der 1. WR des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ als auch qualitative Daten aus sechs vertieften Fallstudien. Der Fokus lag bei Letzteren auf einer ex-post Betrachtung rund sechs Monate nach Ende der insgesamt sechsjährigen Förderung der Projekte der 1. WR im September 2017. Das Ziel bestand darin, deutlich zu machen, welche Lerneffekte sich aus gewonnen Erkenntnissen und Erfahrungen ableiten lassen. In Abbildung 2 wird das mehrstufige Forschungsdesign näher erläutert:

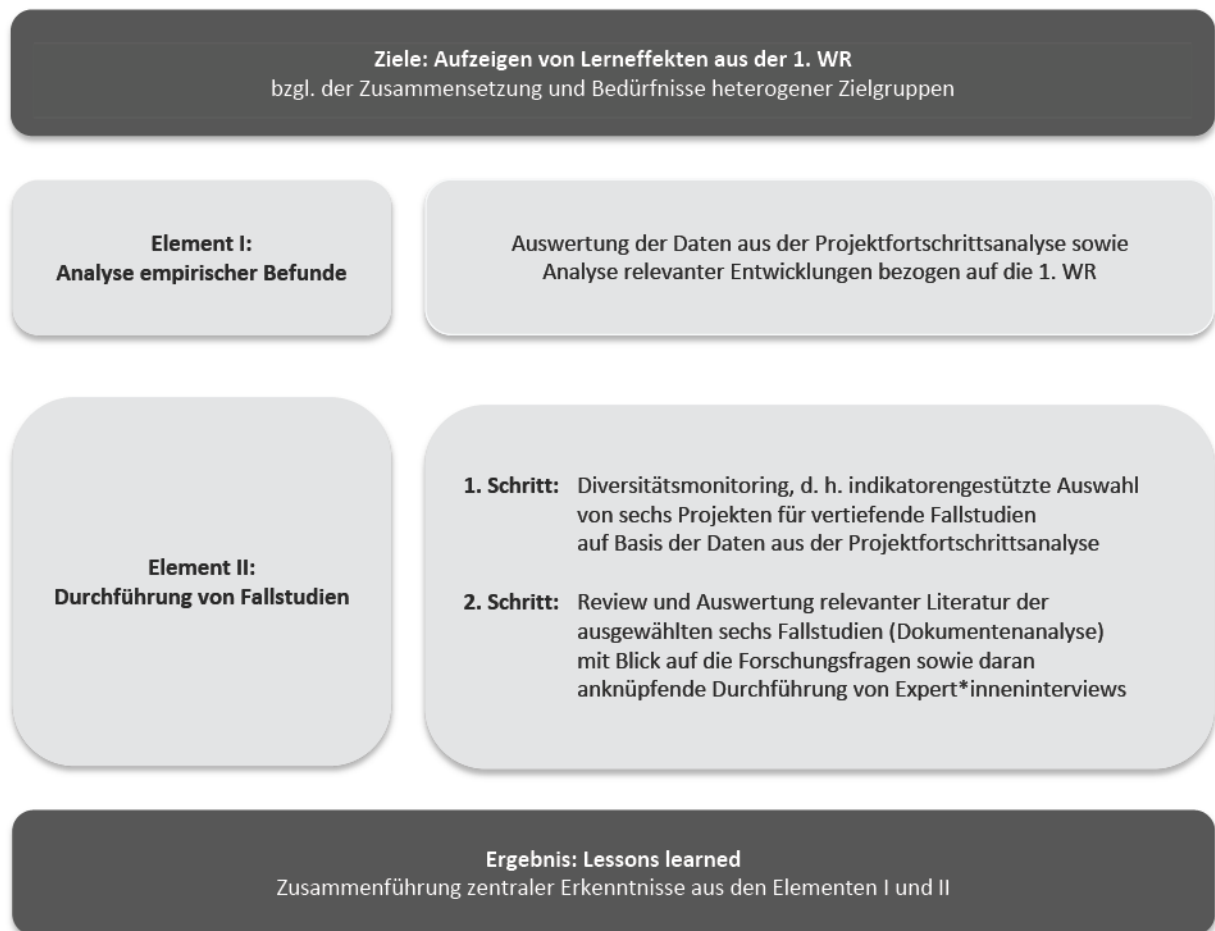


Abbildung 2: Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung (Quelle: eigene Darstellung)

3.1 Analyse empirischer Befunde

Zunächst werden in Kapitel 4 übergeordnete Befunde zur Heterogenität der Zielgruppen in den Projekten der 1. WR analysiert. Es wird gezeigt, wie sich die Situation bezogen auf die Heterogenität der Zielgruppen, deren Bedürfnisse und der Einsatz von Unterstützungsangeboten sowie Anrechnungsverfahren und eingesetzte Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung kurz vor Ende der Förderung der Projekte der 1. WR im September 2017 dargestellt hat. Bei den dargestellten Analysen handelt es sich größtenteils um Sonderauswertungen, die spezifisch für die vorliegende Studie erstellt wurden.

Datengrundlage ist eine vom CHE Centrum für Hochschulentwicklung durchgeführte Untersuchung zum Projektfortschritt, die generelle Trends und Aktivitäten der geförderten Projekte sowie insbesondere Entwicklungen bei der Konzeption, Erprobung und Implementierung neuer wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote aufzeigt (Nickel, Schulz & Thiele, 2018a).

Die Basis bildet eine vom 14.03.2017 bis zum 08.05.2017 durchgeführte Online-Befragung aller Einzel- und Verbundprojekte der beteiligten Hochschulen und Forschungseinrichtungen aus der 1. WR⁴. Insgesamt haben sich 164 Personen an der Online-Befragung beteiligt. Im Anschluss wurde aufgrund fehlender Angaben sowie nicht vollständig ausgefüllter Fragebögen eine telefonische Nacherhebung durchgeführt. Hierdurch konnte die Datenqualität erheblich gesteigert werden und schließlich in Bezug auf die Beteiligung der Projekte ein Rücklauf von 100 Prozent erreicht werden. Befragt wurden Personen, die entweder strategisch auf Ebene der Projektleitung bzw. -koordination als auch operativ für die Entwicklung, Erprobung bzw. Umsetzung eines oder mehrerer Angebote verantwortlich waren. Je nach Verantwortungsbereich wurden die Personen zu den teilweise unterschiedlichen Fragenkomplexen weitergeleitet. Zu Beginn erfolgte ein einführender Block mit allgemeinem Informationen, die für alle Befragten verbindlich waren. Danach erhielten Personen, die ausschließlich oder neben ihrer strategischen Verantwortung für die operative Entwicklung, Erprobung bzw. Umsetzung eines Angebots zuständig waren, die angebotsspezifischen Fragen (z. B. Angebotstypus, Umsetzungsstand, Lehr-Lern-Methoden, erreichte Zielgruppen, Lehrende, nachhaltige Verankerung). Zuletzt folgten Fragen zu projektübergreifenden Informationen (z. B. Herausforderungen, Nachhaltigkeit) sowie Abschlussfragen, die erneut von allen Teilnehmenden ausgefüllt werden mussten.

3.2 Durchführung der Fallstudien

In Kapitel 5 folgt die Darstellung zentraler Erkenntnisse aus den sechs durchgeführten Fallstudien. Fallstudien ermöglichen nach Eisenhardt (1989) einerseits eine ganzheitliche Perspektive auf einen Betrachtungsgegenstand und erlauben es andererseits, übergeordnete Muster zu erkennen.

Um diese auswählen zu können, wurde ein Diversitätsmonitoring durchgeführt. Dabei handelt es sich, wie auch in Kapitel 4, um eine weiterführende und spezifische Analyse der Daten aus der Projektfortschrittsanalyse 2017 (Nickel, Schulz & Thiele, 2018a) zur Heterogenität der Zielgruppen in den Angeboten der 26 geförderten Projekte aus der 1. WR. Im Fokus stehen die Anzahl und Zusammensetzung der Zielgruppen, welche durch die im Rahmen des Wettbewerbs entwickelten Angebote bis zum Frühjahr 2017 tatsächlich erreicht werden konnten. Die Angebote sind in der Regel im Bereich der wWB angesiedelt und umfassen Studiengänge, Zertifikatskurse und -programme, Certificates of Advanced Studies (CAS) und Diplomas of Advanced Studies (DAS).

Mit Hilfe der Datenanalyse wurde eine indikatorengestützte Auswahl der Projekte für die Fallstudien getroffen. Dabei sollten unterschiedliche Projekttypen berücksichtigt werden: zum einen Projekte, die bis dato eine hohe Anzahl unterschiedlicher Zielgruppen erreicht hatten und eine relativ breit gefächerte Teilnehmendenschaft besaßen und zum anderen Projekte, die wenige Zielgruppen erreicht hatten und eine vergleichsweise homogene Teilnehmendenschaft aufwiesen. Darüber hinaus sollten neben Einzel- auch Verbundprojekte einbezogen werden. Weiterhin sollten es die Fallstudien auch ermöglichen, unterschiedliche Angebotstypen (z. B. berufsbegleitendes Studium auf Bachelor- und/oder Masterniveau, Zertifikatsprogramme und -kurse) und Fachrichtungen zu betrachten. Als Ergebnis des Diversitätsmonitorings wurden sechs Projekte als geeignete Fallstudien identifiziert (siehe Tabelle 1).

⁴ Bei der Befragung wurde auch die 2. WR berücksichtigt. Der Verteiler der Online-Befragung umfasste insgesamt 486 Mitwirkende aus sämtlichen geförderten Projekten, von denen 376 Angaben gemacht haben, was einem Rücklauf von 80,3 Prozent entspricht. Weitere Informationen zum methodischen Vorgehen, der Stichprobe und dem eingesetzten Fragebogen können in der Projektfortschrittsanalyse 2017 (Nickel, Schulz & Thiele, 2018a) nachgelesen werden.

Tabelle 1: Übersicht der ausgewählten Fallstudien nach Angebotstypen, Fachrichtungen und erreichten Zielgruppen (Quelle: eigene Darstellung)

Projektname	Projekttyp	Entwickelte/Implementierte Angebote	Insgesamt erreichte Zielgruppen (in alphabetischer Reihenfolge)
KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen	Einzel	Zehn Angebote (berufsbegleitende Bachelorstudiengänge, Zertifikatskurse, Zertifikatsprogramme) auf unterschiedlichen Niveauebenen in den Fachrichtungen Informatik, Ingenieurwissenschaften, Pädagogik, Pflege/Gesundheit.	Es wurden acht Zielgruppen erreicht: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bachelorabsolvent*innen ▪ Berufstätige ▪ Masterabsolvent*innen ▪ Mittlere Führungskräfte ▪ Personen mit Familienpflichten ▪ Personen mit schulischer HZB ▪ Personen ohne schulische HZB ▪ Selbstständige
MainCareer – Offene Hochschulen	Einzel	Drei Angebote (berufsbegleitender Masterstudiengang, Zertifikatsprogramme) auf unterschiedlichen Niveauebenen in den Fachrichtungen Pädagogik, Pflege/Gesundheit, Sozialwissenschaften.	Es wurden drei Zielgruppen erreicht: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bachelorabsolvent*innen ▪ Berufstätige ▪ Personen mit Familienpflichten
PONTS – Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen	Einzel	Zwei Angebote (berufsbegleitender Bachelorstudiengang, Brückenkurs) in den Fachrichtungen Sozialwissenschaften, Pflege/Gesundheit.	Es wurden fünf Zielgruppen erreicht: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bachelorabsolvent*innen ▪ Berufstätige ▪ Personen mit Familienpflichten ▪ Personen mit schulischer HZB ▪ Personen ohne schulische HZB
OHO – Offene Hochschule Oberbayern	Verbund	Neun Angebote (berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge, Zertifikatsprogramm) auf unterschiedlichen Niveauebenen in den Fachrichtungen Ingenieurwissenschaften, Pflege/Gesundheit, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften.	Es wurden zehn Zielgruppen erreicht: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bachelorabsolvent*innen ▪ Berufsrückkehrer*innen ▪ Berufstätige ▪ Mittlere Führungskräfte ▪ Personen mit Familienpflichten ▪ Personen mit schulischer HZB ▪ Personen ohne schulische HZB ▪ Selbstständige ▪ Studienabbrecher*innen ▪ Studierende mit Migrationshintergrund
STUDICA – Studieren à la carte	Verbund	Sechs Angebote (berufsbegleitender Masterstudiengang, Nachbereitungskurse, Vorbereitungskurs/Propädeutikum, Zusatzangebote) auf unterschiedlichen Niveauebenen in der Fachrichtung Pädagogik sowie interdisziplinären Ausrichtungen.	Es wurden elf Zielgruppen erreicht: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitslose ▪ Bachelorabsolvent*innen ▪ Berufsrückkehrer*innen ▪ Berufstätige ▪ Masterabsolvent*innen ▪ Mittlere Führungskräfte ▪ Personen mit Familienpflichten ▪ Personen mit schulischer HZB ▪ Personen ohne schulische HZB ▪ Selbstständige ▪ Studienabbrecher*innen
WM³ – Weiterbildung Mittelhessen	Verbund	20 Angebote (berufsbegleitende Masterstudiengänge, Zertifikatskurse, Zertifikatsprogramme) auf unterschiedlichen Niveauebenen in den Fachrichtungen Ingenieurwissenschaften, Pädagogik, Pflege/Gesundheit, Rechtswissenschaften, Sozialwissenschaften, Sprachwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften.	Es wurden zehn Zielgruppen erreicht: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitslose ▪ Bachelorabsolvent*innen ▪ Berufsrückkehrer*innen ▪ Berufstätige ▪ Masterabsolvent*innen ▪ Mittlere Führungskräfte ▪ Personen mit Familienpflichten ▪ Personen mit schulischer HZB ▪ Personen ohne schulische HZB ▪ Selbstständige

Zur vertieften Analyse der in Tabelle 1 aufgelisteten Projekte wurde zunächst ein Literaturreview von deren Veröffentlichungen im Förderzeitraum seit 2011 mit Blick auf die Forschungsfragen durchgeführt. Die Ergebnisse des Literaturreview zeigen, dass sich alle sechs Projekte in großem Umfang mit der Heterogenität der Zielgruppen beschäftigen (siehe Abbildung 3), wobei einige Unterschiede in der Setzung der thematischen Schwerpunkte bestehen⁵:

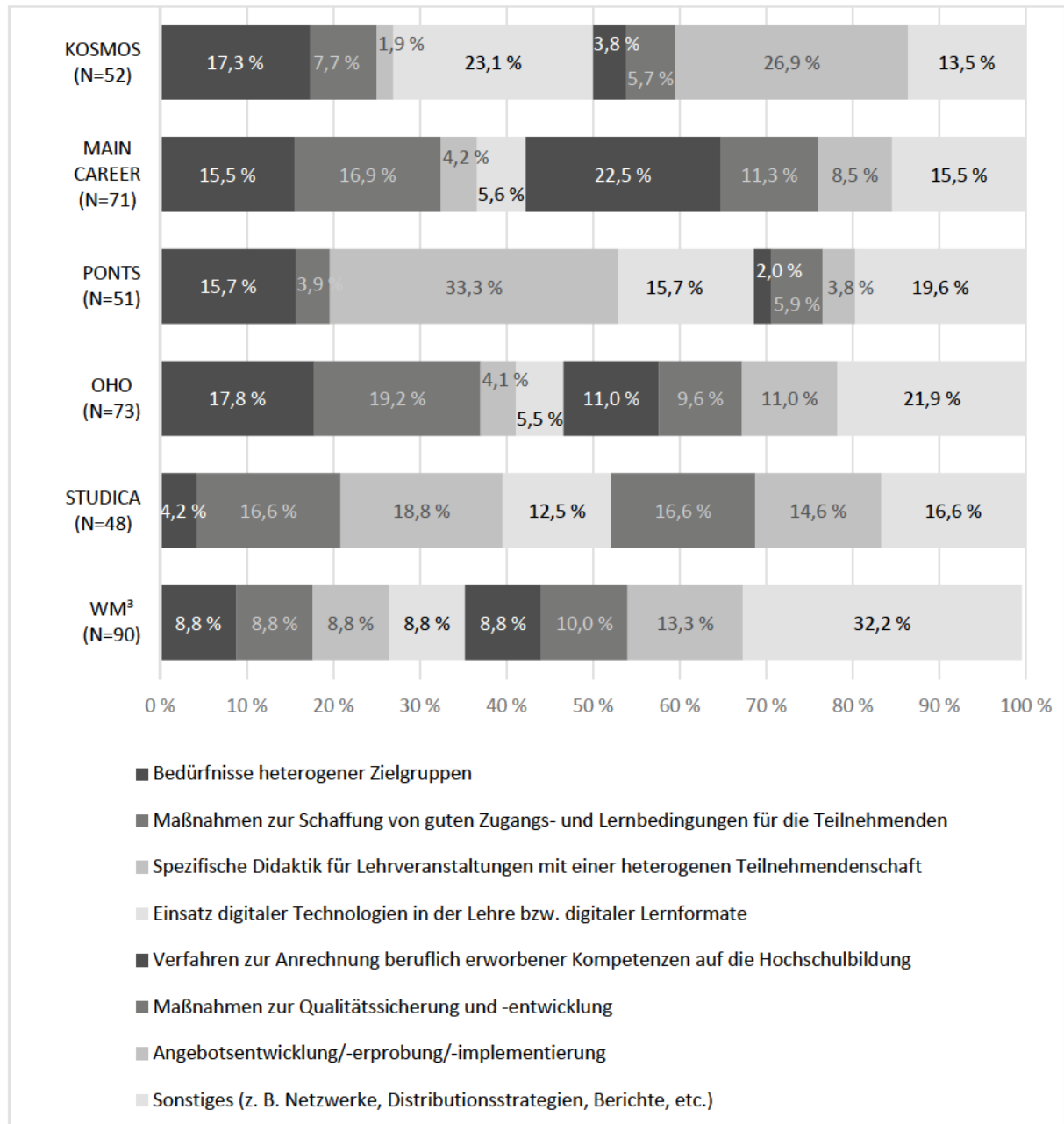


Abbildung 3: Schwerpunkte der veröffentlichten Literatur der sechs untersuchten Projekte (Quelle: eigene Darstellung)

⁵ Hier gilt zu beachten, dass es sich um prioritäre Zuordnungen handelt und sich einige Veröffentlichungen mit mehreren Themen gleichzeitig beschäftigen.

Im Anschluss an das Literaturreview wurden Expert*inneninterviews mit Vertreter*innen aus den ausgewählten Projekten durchgeführt (für eine Übersicht der Interviewpartner*innen siehe Kapitel 7.3)⁶. Der dafür entwickelte Interviewleitfaden bezog sich auf die Aspekte, welche im Rahmen der Fallstudien untersucht werden sollten:

- Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede bezüglich der Bedürfnisse der Teilnehmenden bzw. einzelner Teilnehmendengruppen in den Angeboten,
- Maßnahmen zur Schaffung von guten Zugangs- und Lernbedingungen für die Teilnehmenden,
- Spezifische Didaktik für Lehrveranstaltungen mit einer heterogenen Teilnehmendenschaft,
- Einsatz und Grenzen beim Einsatz digitaler Technologien in der Lehre bzw. digitaler Lernformate,
- Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf die Hochschulbildung und
- Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung.

Diese sechs Untersuchungsbereiche sind zum einen aus den Erkenntnissen der bereits erwähnten Projektfortschrittsanalyse 2017 (Nickel, Schulz & Thiele, 2018a) und zum anderen aus dem durchgeführten Literaturreview abgeleitet worden. Sie haben sich insgesamt als zentrale Parameter beim Umgang mit heterogenen Zielgruppen in der wWB herauskristallisiert.

Die Fallstudien gliedern sich jeweils in drei Unterkapitel. Zuerst werden Informationen zum Projekt und allgemeine Projektergebnisse dargestellt. Anschließend werden auf Grundlage der von den Projekten veröffentlichten Literatur und der Expert*inneninterviews zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit vorgestellt. Hiermit sind einige Einschränkungen verbunden. So wird der Eindruck erweckt, dass fast ausschließlich positive Resultate erzielt wurden. Ein genauer Blick zeigt allerdings, dass von den Projekten viele Konzepte entwickelt und erprobt wurden, allerdings keine Informationen zur konkreten Umsetzung und deren Nachhaltigkeit vorliegen. Gleiches gilt bei den Angeboten und den eingesetzten Instrumenten. Auch hier wurden – je nach Projekt – eine Vielzahl an Angeboten (u. a. berufsbegleitende Studiengänge, Zertifikatsangebote wie Programme oder Kurse, Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika) und Instrumenten konzipiert, die aber nicht alle in den Regelbetrieb überführt wurden. Nichtsdestotrotz geben die vorliegenden Fallstudien einen umfassenden Einblick in die Heterogenität der Zielgruppen in der wWB und ermöglichen in Kombination mit den quantitativen Analysen die Ableitung von übergeordneten Erkenntnissen.

⁶ Die Interviews wurden via Skype durchgeführt und mit Einverständnis der Interviewpartner*innen aufgezeichnet. Im Anschluss wurden diese transkribiert und von den Interviewpartner*innen nach einer Feedbackschleife für die wissenschaftliche Auswertung freigegeben.

4 Empirische Befunde zur Heterogenität der Zielgruppen in den Projekten der 1. Wettbewerbsrunde

Hauptziel der geförderten Projekte im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist, innovative und nachfrageorientierte wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in unterschiedlichen Formen zu entwickeln (BMBF, 2011). Dazu gehören, wie bereits erwähnt, berufsbegleitende Studiengänge, duale Studiengänge, Zertifikatsangebote (Kurse und Programme) sowie CAS und DAS. Während der sechsjährigen Laufzeit (2011 bis 2017) wurden von den 26 Projekten der 1. WR insgesamt 210 Studienangebote in den Regelbetrieb⁷ überführt (Nickel, Schulz & Thiele, 2018b). Bei weiteren 135 Angeboten stand die Implementierung zum Ende der Projektförderung im September 2017 noch aus. Die Zahl der im Regelbetrieb laufenden Angebote lag also zu diesem Zeitpunkt deutlich höher als die der unabgeschlossenen Vorhaben. Analyseebene der nachfolgenden Ausführung sind die 345 Angebote, die von den Projekten der 1. WR entwickelt wurden. Bei den bivariaten Analysen fällt die Anzahl der Angebote (N) zum Teil unterschiedlich aus, da nicht alle Befragten alle Fragen gleichermaßen beantwortet haben. Hinzu kommt, dass sich einige Auswertungen auf die Ergebnisse der Online-Befragung beziehen, während andere ausschließlich Informationen aus der Nacherhebung erhalten. Zusätzlich gilt zu beachten, dass einige relevante Auswertungen der Projektfortschrittsanalyse 2017 (Nickel, Schulz & Thiele 2018a) entnommen sind. Sofern das so ist, wird die entsprechende Quelle angegeben. Die Mehrheit der Auswertungen ist jedoch speziell für die vorliegende Untersuchung angefertigt worden.

4.1 Erreichte Zielgruppen nach Umsetzungsstand, fachlicher Ausrichtung, Angebotstypus und Abschlussniveau

Im Folgenden wird betrachtet, welche Zielgruppen durch die von den Projekten der 1. WR erarbeiteten Angebote tatsächlich erreicht wurden. Dabei werden nicht nur die implementierten, sondern auch die noch in Entwicklung befindlichen Angebote einbezogen. Bei der Auswertung wird differenziert nach vier unterschiedlichen Umsetzungsständen der Angebote zum Zeitpunkt des Projektendes, d. h. Erprobung, Überarbeitung nach erster Erprobung, Vorbereitung auf den Regelbetrieb oder bereits im Regelbetrieb.

⁷ Definition: Angebot läuft nach erfolgreicher Entwicklung und Erprobung nach vorzeitigem oder regulärem Abschluss der Förderung durch den Bund-Länder-Wettbewerb; Interessierte können sich anmelden.

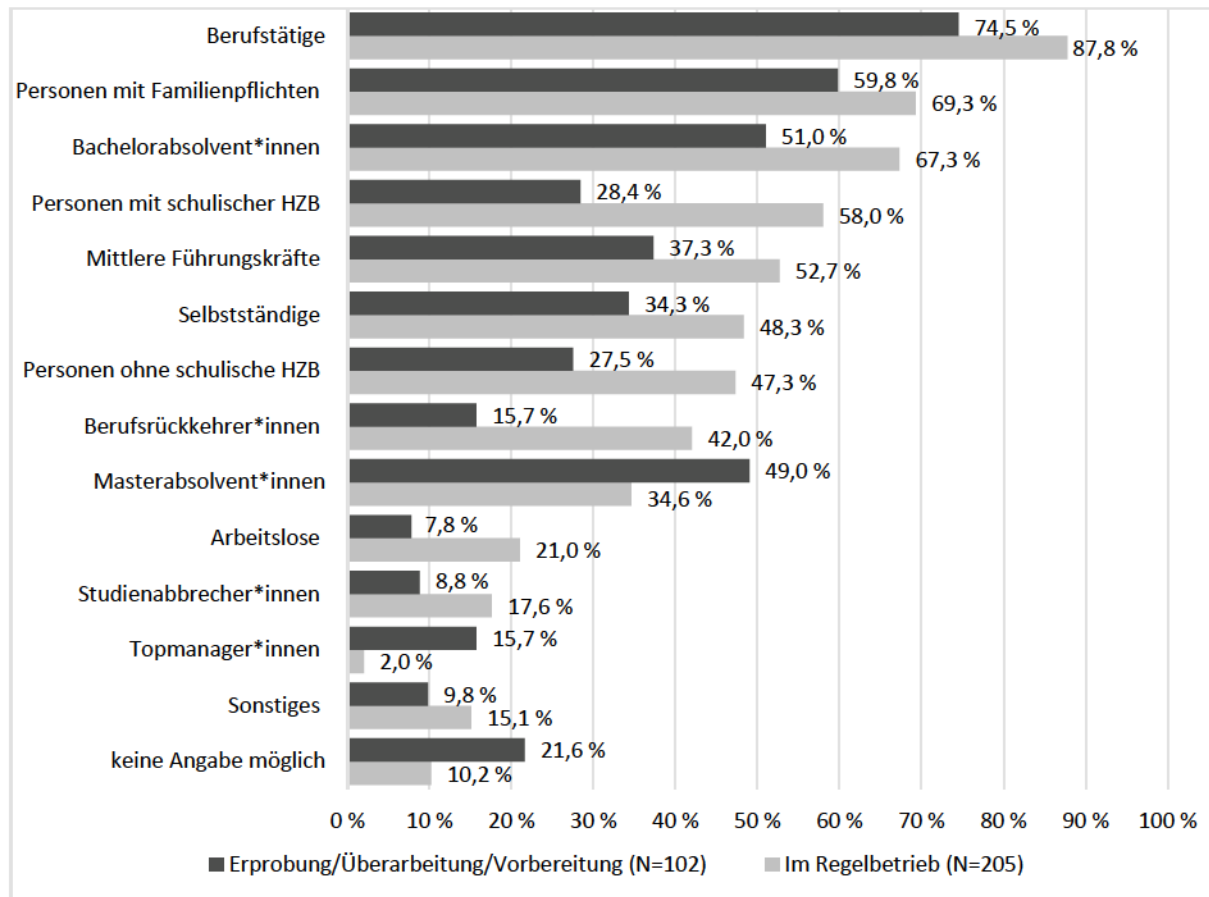


Abbildung 4: Erreichte Zielgruppen nach Umsetzungsstand der Angebote der 1. WR im September 2017

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2018

N = Anzahl der Angebote; Angaben in Prozent

Frageformulierung: „Welche Zielgruppe(n) haben Sie mit dem Angebot bislang erreicht?“ (Mehrfachantworten möglich)

Abbildung 4 zeigt, dass Berufstätige und Personen mit Familienpflichten sowohl bei den Angeboten, die sich in Erprobung, Überarbeitung nach erster Erprobung und Vorbereitung auf den Regelbetrieb befinden, sowie bei den bereits im Regelbetrieb befindlichen Angeboten an erster und zweiter Stelle stehen, dicht gefolgt von Bachelorabsolvent*innen. Danach folgen bei Angeboten im Regelbetrieb Personen mit schulischer HZB, mittlere Führungskräfte, Selbstständige, Personen ohne schulische HZB und Berufsrückkehrer*innen. Bei den Angeboten in Erprobung, Überarbeitung oder Vorbereitung auf den Regelbetrieb sind es hingegen Masterabsolvent*innen, mittlere Führungskräfte und Selbstständige. Weiterhin wird deutlich, dass fast alle Zielgruppen, mit Ausnahme von Masterabsolvent*innen und Topmanager*innen, bei den implementierten Angeboten häufiger erreicht werden als bei den Angeboten in Erprobung, Überarbeitung und Vorbereitung auf den Regelbetrieb. In der Kategorie „Sonstiges“ wurden bei den Angeboten in dieser Umsetzungsphase Folgendes angegeben: Personen mit Dokortitel, Diplomabsolvent*innen, Ausländer*innen, Studierende (allgemein) sowie Studierende bestimmter Studienrichtungen. Bei den Angeboten im Regelbetrieb sind es Diplomabsolvent*innen eines bestimmten Studiengangs, Personen direkt nach der Berufsausbildung mit wenig Berufserfahrung, Quereinsteigende, Studierende sowie Personen mit Migrationshintergrund.

Darüber hinaus existieren Unterschiede bei den erreichten Zielgruppen je nach fachlicher Ausrichtung der Angebote. So werden z. B. Personen ohne schulische HZB häufig in den Fachrichtungen Mathematik und Pflege/Gesundheit erreicht. Dagegen dominieren Selbstständige in der Informatik, den Natur- und Wirtschaftswissenschaften. Berufsrückkehrer*innen sind hingegen ausschließlich in den Angeboten mit der fachlichen Ausrichtung Informatik, Ingenieurwissenschaften, Sozialwissenschaften, Pädagogik und Rechtswissenschaften vertreten.

Nachfolgende Abbildung 5 wirft einen Blick auf die erreichten Zielgruppen differenziert nach Angebotstypus, d. h. berufsbegleitende Studiengänge, Zertifikatsangebote (Programme, Kurse, CAS und DAS) sowie Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Berufstätige fast gleichermaßen für die verschiedenen Angebotsformate entscheiden. Bei Personen mit Familienpflichten sowie Bachelorabsolvent*innen stehen Zertifikatsangebote an erster Stelle. Deutliche Unterschiede zeigen sich bei Personen mit und ohne schulische HZB sowie Berufsrückkehrer*innen, welche mit Abstand am häufigsten in Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika vertreten sind. Selbstständige sind in dieser Kategorie hingegen nur selten vorzufinden. Daneben werden Studienabbrecher*innen am häufigsten mit den berufsbegleitenden Studiengängen erreicht, während Masterabsolvent*innen, mittlere Führungskräfte und Topmanager*innen häufig in Zertifikatsangeboten vertreten sind.

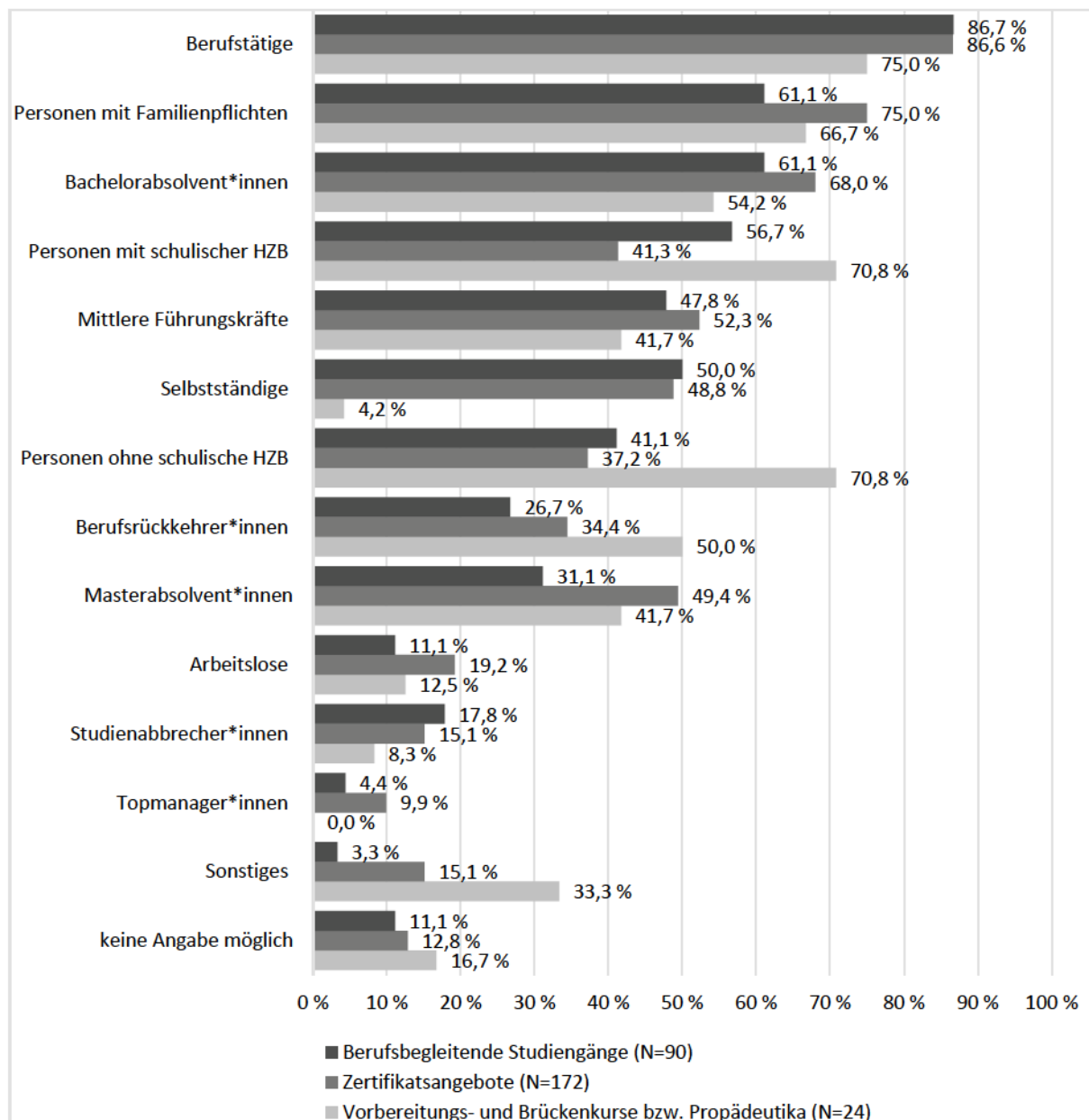


Abbildung 5: Erreichte Zielgruppen nach Angebotstypus in der 1. WR

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2018

N = Anzahl der Angebote; Angaben in Prozent

Frageformulierung: „Welche Zielgruppe(n) haben Sie mit dem Angebot bislang erreicht?“ (Mehrfachantworten möglich)

Die entwickelten und teilweise auch implementierten Angebote unterscheiden sich hinsichtlich des Niveaus. So gibt es Angebote auf Bachelor- und Master-Niveau, wobei Letztere quantitativ gesehen deutlich häufiger vertreten sind⁸. Bei den Angeboten auf Master-Niveau stehen Berufstätige, Bachelorabsolvent*innen und Personen mit Familienpflichten an erster Stelle, wie Abbildung 6 zeigt. Danach folgen Selbstständige, mittlere Führungskräfte und Masterabsolvent*innen. Dagegen werden von den Angeboten auf Bachelor-Niveau am häufigsten Berufstätige sowie Personen mit und ohne schulische HZB erreicht. Auch die Gruppe der Studienabbrecher*innen ist deutlich häufiger in den Angeboten auf Bachelor-Niveau vertreten.

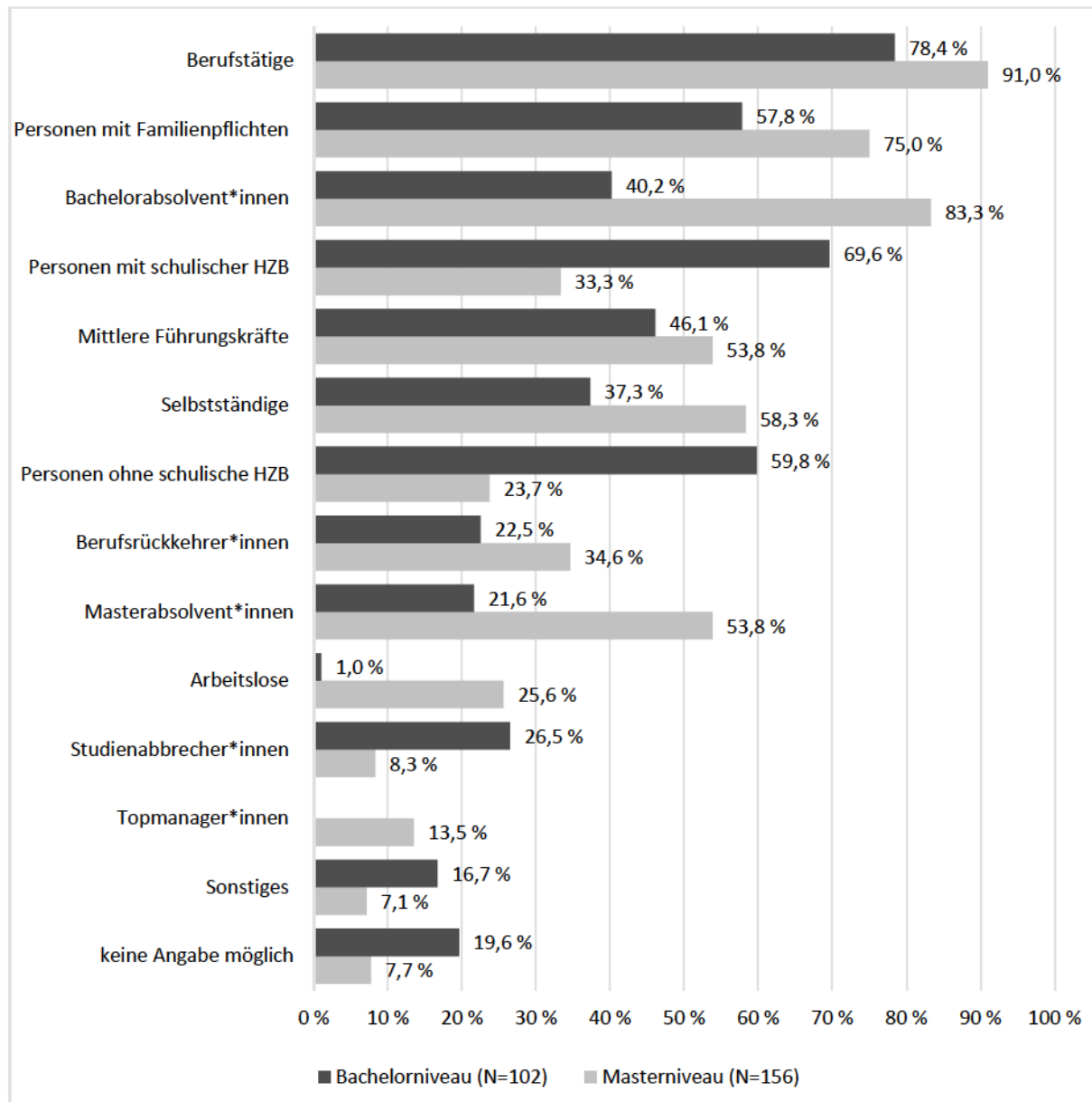


Abbildung 6: Erreichte Zielgruppen nach Abschlussniveau der Angebote der 1. WR

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2018

N = Anzahl der Angebote; Angaben in Prozent

Frageformulierung: „Welche Zielgruppe(n) haben Sie mit dem Angebot bislang erreicht?“ (Mehrfachantworten möglich)

⁸ Ein verhältnismäßig geringer Anteil der Angebote ist unabhängig vom Niveau. Aufgrund der geringen Fallzahl (N=14) werden diese nicht weiter betrachtet.

4.2 Divergente Bedarfe der Teilnehmenden und deren Berücksichtigung in den Angeboten

Bei den bzw. innerhalb der erreichten Zielgruppen bestehen unterschiedliche Bedarfe⁹, was aufgrund der großen Bandbreite an Zielgruppen nicht verwunderlich ist. An erster Stelle stehen divergente Bedarfe hinsichtlich der zeitlichen Organisation, welche sich einerseits auf die Verteilung der Präsenzveranstaltungen und andererseits auf die unterschiedlichen Wünsche hinsichtlich des Anteils an Präsenz- oder Online-Lehre beziehen. Den Teilnehmenden ist es wichtig, flexibel entscheiden zu können, wann und wo Lernen stattfindet. Zurückgeführt wird dies auf die familiären oder beruflichen Pflichten, wobei Letzteres durch die Arbeitgebenden entscheidend beeinflusst wird. Aber auch das Alter und der Lerntypus spielen bei den Präferenzen hinsichtlich Präsenz- oder Online-Lehre eine Rolle. So besteht beispielsweise bei den sogenannten „Digital Natives“¹⁰ weniger der Wunsch nach Präsenzzeiten, sondern vielmehr nach Online-Lehre, um Zeit und Kosten zu sparen. An zweiter Stelle stehen unterschiedliche Vorqualifikationen und Wissensbestände, sodass abhängig von der Zielgruppe die notwendige Teilnahme an Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika in den Feldern wissenschaftliches Arbeiten/Lernen, Mathematik oder Naturwissenschaften besteht. Dieser Bedarf wurde insbesondere bei der Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne schulische HZB und bei Personen mit einer längeren Lücke in der Bildungsbiografie, wie den Berufsrückkehrer*innen, festgestellt. An dritter Stelle bestehen unterschiedliche Erwartungen und Anforderungen an das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, was u. a. auf die individuelle Berufserfahrung zurückgeführt werden kann. An vierter Stelle steht ein unterschiedlicher Bedarf an Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Nach Angaben der Projekte besitzen beispielsweise Personen ohne schulische HZB oder Berufsrückkehrer*innen einen erhöhten Beratungsbedarf. Ein weiterer Unterschied manifestiert sich bei der Motivation zur Teilnahme an dem Weiterbildungsangebot. Hier wird angegeben, dass einige einen Abschluss anstreben, bei anderen hingegen die berufliche Weiterentwicklung oder auch Umorientierung fokussiert wird und dementsprechend das Erlangen von fachlichem Wissen im Vordergrund steht. Ferner bestehen differenziert nach Zielgruppe(n) abweichende Bedarfe hinsichtlich der inhaltlichen Anforderungen, welche unterschiedliche Erwartungen an Breite, Tiefe, Transfer oder auch Intensität der Vermittlung umfassen. Dies kann nach Angaben der Projekte auf die unterschiedlichen Berufsfelder bzw. Branchen, die Funktion im Beruf, die Erwerbsbiografien sowie vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen zurückgeführt werden. An letzter Stelle stehen Divergenzen hinsichtlich des Zugangs zu digitalen Lehr-Lern-Formen, was sich auf deren Akzeptanz und die Affinität zur Teilnahme zeigt. Auch hier stehen erneut ältere Personen vor Herausforderungen (siehe auch Nickel, Schulz & Thiele 2018a).

Dem Bedarf der Teilnehmenden nach zeitlich flexiblen Modellen werden die Angebote gerecht. So ist die Mehrheit der Angebote im Blended-Learning-Format angelegt, also mit umfangreichen Anteilen medial unterstützten Online- und Selbstlernphasen, die keine Präsenz an der Hochschule erfordern und zeitlich flexibel gestaltet werden können (siehe auch Nickel, Schulz & Thiele 2018a). Differenziert nach der jeweiligen Zielgruppe zeigt sich, dass alle am häufigsten in diesem zeitlichen Lehr-Lern-Format zu finden sind (siehe Abbildung 7) – die Topmanager*innen sogar zu 100 Prozent. Daneben sind die Anteile des Präsenzstudiums bei Personen mit und ohne schulische HZB im Vergleich zu den anderen Zielgruppen am höchsten.

⁹ Hier wurde die offene Frage „Bitte geben Sie die festgestellten unterschiedlichen Bedarfe zwischen oder innerhalb der/den erreichten Zielgruppe(n) an“ ausgewertet. In einem ersten Schritt wurden die Antworten der offenen Frage nach Thema kategorisiert. In einem zweiten Schritt folgte die Auszählung der Nennungen pro Thema.

¹⁰ Personen, die mit digitalen Technologien aufgewachsen und daher in ihrer Nutzung geübt sind.

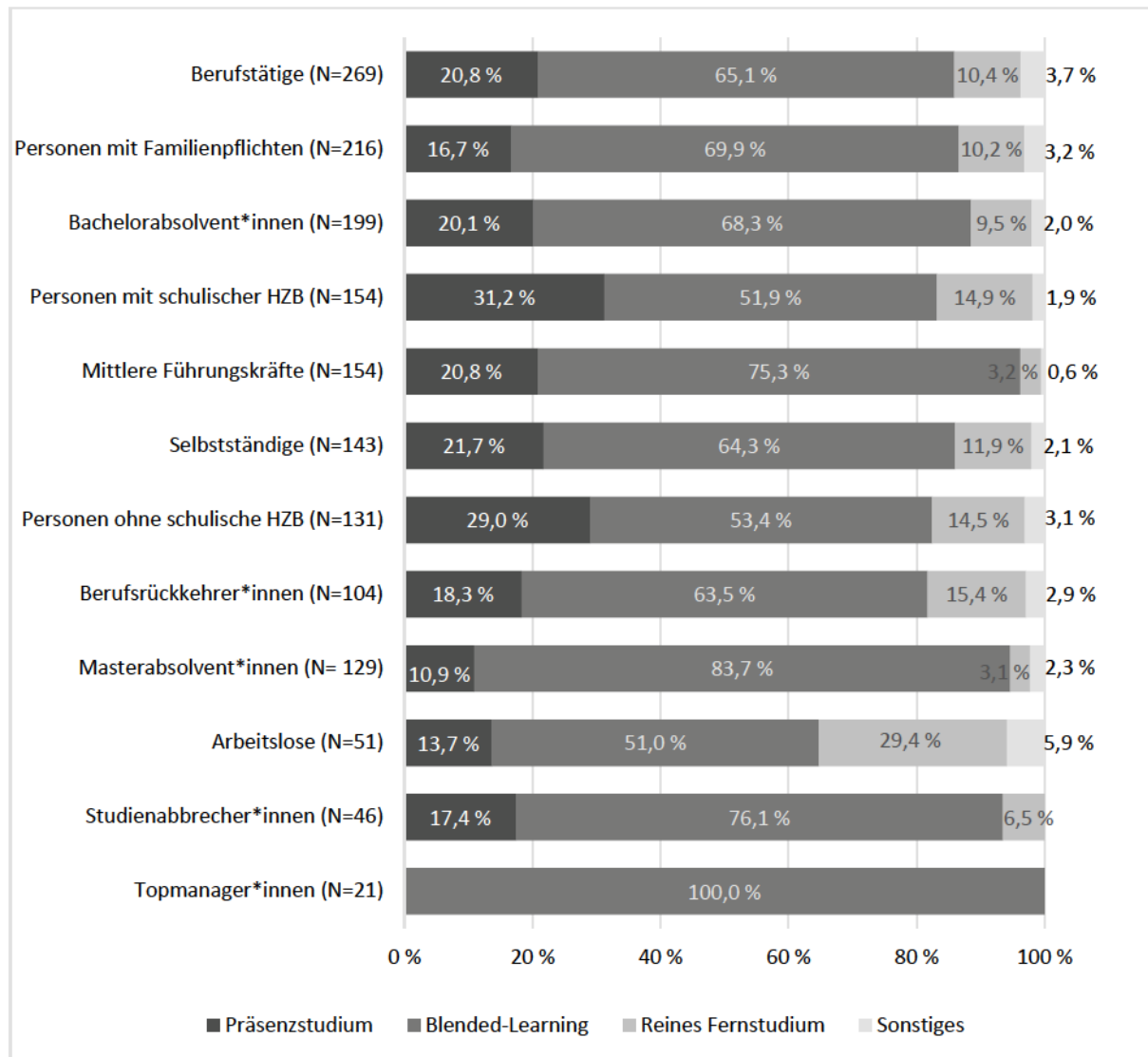


Abbildung 7: Erreichte Zielgruppen nach zeitlicher Organisation der Angebote der 1. WR

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2018

N = Anzahl der Nennungen; Angaben in Prozent

Frageformulierung: „Wie ist das Angebot überwiegend organisiert?“

Auch dem Bedarf nach einer Theorie-Praxis-Verzahnung kommen die Projekte nach, indem spezifische Lehr-Lern-Methoden zum Einsatz kommen. Dabei findet die Integration von Praxisbeispielen (Falldarstellungen/Fallstudien) und Praxisprojekten/Praktika am häufigsten statt, gefolgt vom Problem-based Learning, Work-based Learning und forschenden Lernen. Eine untergeordnete Rolle spielen quantitativ gesehen Exkursionen/Field-Trips und Portfolios (siehe auch Nickel, Schulz & Thiele 2018a). Eine genauere Betrachtung zeigt, dass sich hier Unterschiede nach Angebotsformat ergeben. So nimmt die Integration von Praxisbeispielen (Falldarstellungen, Fallstudien) bei den berufsbegleitenden Studiengängen auf Master-Niveau und den Zertifikatsprogrammen auf Bachelor- und Master-Niveau den größten Stellenwert ein. Gleiches gilt für die berufsbegleitenden Studiengänge auf Bachelor-Niveau, wobei hier die Integration von Praxisprojekten/Praktika genauso häufig zum Einsatz kommt, dicht gefolgt vom Work-based Learning. Bei Zertifikatskursen im Rahmen eines Masterstudiengangs wird hingegen das Problem-based Learning am häufigsten eingesetzt, welches auch bei Zertifikatsprogrammen auf Master-Niveau einen beachtlichen Anteil besitzt. In den Zertifikatskursen im Rahmen eines Bachelorstudiengangs kommt ausschließlich forschendes Lernen zum Einsatz.

Darüber hinaus sind Kenntnisse des wissenschaftlichen Lehrpersonals aus dem Praxisfeld sowohl bei den berufsbegleitenden Studienangeboten als auch bei den Zertifikatsangeboten (Programme und Kurse) gleichermaßen relevant. Dabei bestehen nur leichte Unterschiede zwischen Angeboten auf Bachelor- und Master-Niveau. Nicht verwunderlich ist die Tatsache, dass die Kenntnisse aus dem Praxisfeld bei Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika eine untergeordnete Rolle spielen. Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich der Relevanz von wissenschaftlichen Kompetenzen bei Lehrenden aus der Praxis. Auch hier sind diese bei den berufsbegleitenden Studiengängen am wichtigsten, gefolgt von den Zertifikatsprogrammen und -kursen. Interessant ist jedoch das Ergebnis, dass die Kompetenzen auch bei den Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika für wichtig erachtet werden. Beim Abschlussniveau bestehen keine nennenswerten Divergenzen.

Weiterhin wurde ein Augenmerk auf den Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formate gelegt. So überwiegt der Einsatz von Lernplattformen/digitalen Lernumgebungen, Online-Skripten zur inhaltlichen Vorbereitung der Lehrveranstaltung(en) sowie die Zurverfügungstellung von Online-Materialien zur Prüfungsvorbereitung in den Angeboten. Seltener werden Webinare, Online-Vorlesungen und Online-Prüfungen als digitale Lehr-Lern-Formate eingesetzt. Noch eher selten finden Wikis, Blogs, MOOCs und sonstige digitale Lehr-Lern-Möglichkeiten ihren Weg in die Weiterbildungslehre an Hochschulen (siehe auch Nickel, Schulz & Thiele 2018a).

Die Bereitstellung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten begleitend zum Angebot nimmt einen hohen Stellenwert ein, sodass auch dies mit den Bedarfen der Teilnehmenden korrespondiert. Konkret handelt es sich hierbei um individuelle Beratungsangebote, aber auch um die Bereitstellung von Informationsmaterialien (siehe auch Nickel, Schulz & Thiele 2018a). Bei den berufsbegleitenden Studienangeboten werden Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen in mehr als drei Viertel der Angebote eingesetzt, bei den Zertifikatsprogrammen in fast 70 Prozent und bei den Zertifikatskursen in weniger als der Hälfte der Angebote, was aufgrund des kürzeren Umfangs der Angebote nicht überraschend ist. Auch nehmen Beratungs- und Unterstützungsangebote bei den Angeboten auf Master-Niveau einen etwas größeren Stellenwert ein als bei den Angeboten auf Bachelor-Niveau, wie nachfolgende Abbildung 8 zeigt. In die Kategorie „Sonstiges“ fallen Angebote, die unabhängig vom Niveau sind bzw. mehreren Niveaustufen zugeordnet werden können.

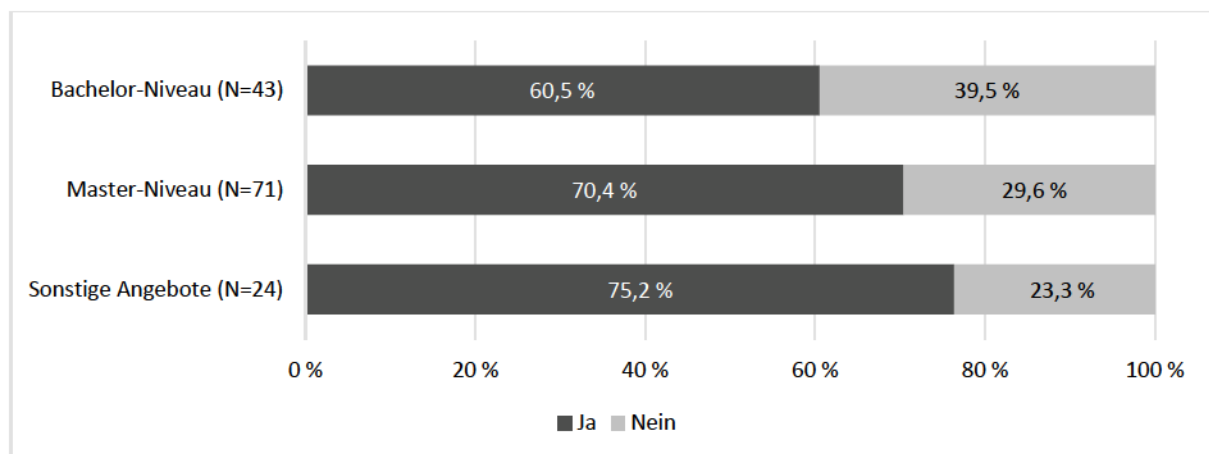


Abbildung 8: Bereitstellung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten in der 1. WR nach Angebotstypus

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2018

N = Anzahl der Angebote; Angaben in Prozent

Frageformulierung: „Werden begleitend zum Angebot Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen durchgeführt?“

4.3 Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Die Möglichkeit der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen wird bei weniger als der Hälfte der Angebote aus der 1. WR geboten. Insgesamt besteht in 46,4 Prozent der Angebote keine Möglichkeit der Anrechnung. Wenn Anrechnungsverfahren zum Einsatz kommen, handelt es sich in 22,3 Prozent um individuelle, zu 3,8 Prozent um pauschale Anrechnung und zu 9,9 Prozent um eine Kombination aus beiden Verfahren.

Erstaunlicherweise wird die Nachfrage von Anrechnungsmöglichkeiten beruflich erworbener Kompetenzen nicht besonders hoch eingeschätzt (siehe Abbildung 9). So geben 31,5 Prozent an, dass eine geringe Nachfrage besteht und 20,5 Prozent bestätigen eine mittelmäßige Nachfrage. 5,5 Prozent geben sogar an, dass gar keine Nachfrage existiert. Demnach fällt der Anteil derjenigen, die diese „hoch“ einschätzen, mit 11,8 Prozent verhältnismäßig gering aus (siehe auch Nickel, Schulz & Thiele 2018a).

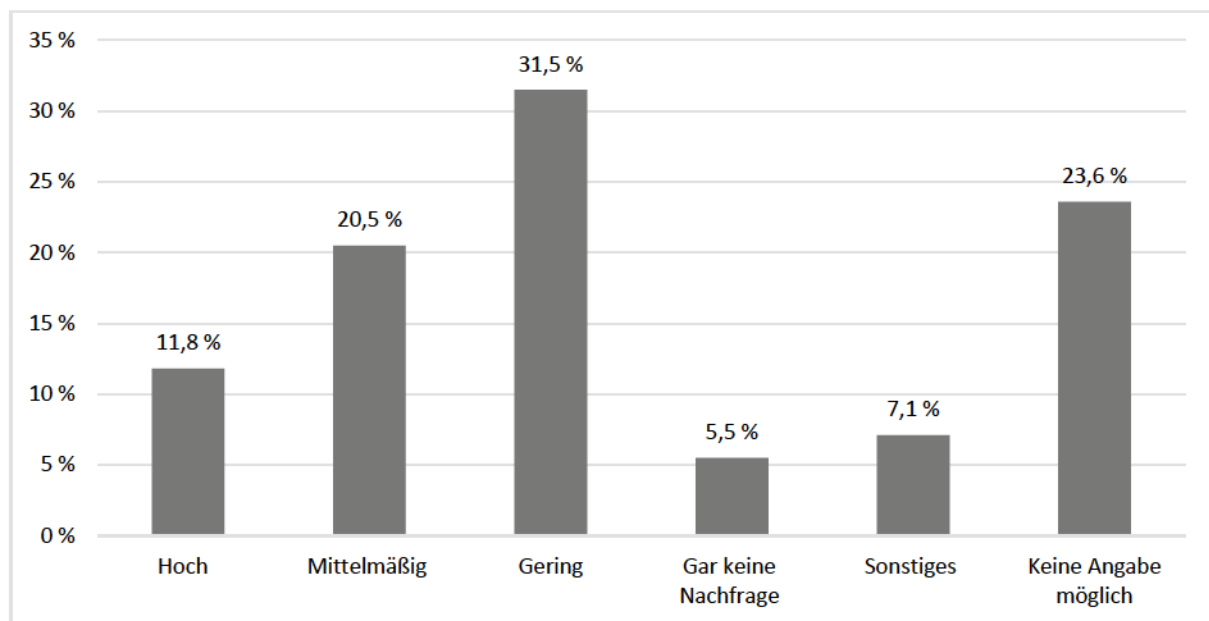


Abbildung 9: Nachfrage von Anrechnungsmöglichkeiten beruflich erworbener Kompetenzen

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2017

N = 127; Angaben in Prozent

Frageformulierung: „Wie ist die Nachfrage der Teilnehmenden hinsichtlich der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen?“

4.4 Qualitätssicherung und -entwicklung

Zur Sicherung der Qualität in den Angeboten werden am häufigsten Lehrveranstaltungsevaluationen und Teilnehmendenbefragungen eingesetzt. Danach folgen Lehrendenbefragungen, hochschuldidaktische Fortbildungen und Absolvent*innenbefragungen. Die Nützlichkeit der genutzten Instrumente wird von den Befragten positiv bewertet. Am nützlichsten werden die Systemakkreditierung und die Zielvereinbarungen mit Hochschulleitung und Fakultät eingeschätzt, obwohl diese eher selten zum Einsatz kommen. Zielvereinbarungen mit neuberufenen Professor*innen kommen nicht häufig zum Zuge, was nicht verwunderlich ist, da deren Nützlichkeit von allen Instrumenten mit Abstand am schlechtesten eingeschätzt wird. Unter „Sonstiges“ wurden Bewerber*innenbefragungen, Feedbackrunden mit Teilnehmenden, Konsultationen mit dem Fachbeirat, Studierenden- und Lehrendenkonferenzen sowie Verbleibsbefragungen genannt (siehe auch Nickel, Schulz & Thiele 2018a).

5 Vertiefte Fallstudien

5.1 KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen

5.1.1 Informationen zum Projekt

Das Einzelprojekt „Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen“ (KOSMOS¹¹) verfolgte das Ziel, das Konzept des lebenslangen Lernens nachhaltig an der Universität Rostock¹² zu implementieren und den Zugang zu universitärer Bildung für nicht-traditionelle Studierendengruppen zu öffnen. Bedarfs- und Zielgruppenanalyse, Netzwerkarbeit, Curriculumentwicklung und mediendidaktische Konzeption von Lehr-Lern-Angeboten, Evaluation und Qualitätsmanagement bildeten hierbei die Schwerpunkte der Projektarbeit. Die Handlungsfelder wurden begleitet und unterstützt durch weiterbildungsspezifische Forschung und Organisationsentwicklung (KOSMOS, 2017; Universität Rostock, 2018a).

In der ersten Förderphase beabsichtigte das Projekt, die Akzeptanz der Konzeption des lebenslangen Lernens zu steigern und die wWB in den Vordergrund strategischer Vorgehensweisen innerhalb der Universität zu stellen (KOSMOS, 2017). Für die Umsetzung dieses Vorhabens sollten Studienformate für heterogene Zielgruppen entwickelt werden. Darüber hinaus sollten weiterbildungsspezifische Forschung sowie unterstützende Maßnahmen in der Organisationsentwicklung durchgeführt werden (ebd.), um institutionelle Rahmenbedingungen für die Zielvorstellungen des lebenslangen Lernens zu schaffen (French, 2015).

Die Intention der zweiten Förderphase war die Weiterentwicklung von vier Studienformaten für heterogene Zielgruppen in den Bereichen Gesundheit und Prävention (berufsbegleitender Bachelorstudiengang), Technische Redaktion (berufsbegleitender Bachelorstudiengang), Industrial Automation (berufsbegleitender Masterstudiengang) und Erneuerbare Energien (Zertifikatskurs). Nach Projektende sollten die Studienformate langfristig in das reguläre Studienangebot überführt werden (Universität Rostock, 2018a). Die Konzipierung und Umsetzung von zwei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen war indessen ein neues Vorhaben (ebd.). In diesem Kontext spielte die Gewährleistung der Studierbarkeit für nicht-traditionelle Studierendengruppen eine wichtige Rolle (Universität Rostock, 2018b). Um die wWB institutionell und strukturell zu verankern, wurde die weiterbildungsspezifische Forschung sowie die Organisationsentwicklung fortgeführt (Kosmos, 2017; Universität Rostock, 2018c).

5.1.2 Projektergebnisse

Im Projekt wurden diverse Studienformate (berufsbegleitende Bachelorstudiengänge, Zertifikatsprogramme, Zertifikatskurse) auf unterschiedlichen Niveaustufen entwickelt. In den Regelbetrieb überführt wurden bis September 2017 die Zertifikatsprogramme „Begabtenförderung“, „Gesundheit & Garten – Gartentherapie“ und die Zertifikatskurse „Vernetzte Systeme“, „Eingebettete Systeme/Embedded Systems“, „Leistungselektronik für Windenergieanlagen“ sowie „Konstruktion und Fertigung elektronischer Baugruppen“ (Nickel, Schulz & Thiele, 2018b). Bei den Zertifikatskursen „Biogas“ und „Moderner Systementwurf mit VHDL und SystemC“ sowie den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen „Gesundheit und Prävention“ und „Technische Redaktion“ steht die Überführung in den Regelbetrieb noch aus¹³ (Interview 1).

Um den mittel- und langfristigen Bedarf an Weiterbildungen zu ermitteln sowie relevante Zielgruppen für die Angebote identifizieren zu können, wurden Bedarfs-, Wettbewerbs- und Zielgruppenanalysen durchgeführt (Andres, 2015; Haarnack, 2014; Salem, 2016; Wolff, 2015; Wolff & Dahlmann, 2015). Darüber hinaus wurden

¹¹ Das Projekt wurde bis September 2015 von Prof. Dr. Stefan Göbel geleitet. Ab Oktober wurde die Leitung von Prof. Dr. Patrick Kaeding übernommen. Koordiniert wurde KOSMOS die gesamte Projektlaufzeit durch Dr. Kerstin Kosche.

¹² Die Universität Rostock wurde 1419 gegründet; zum Wintersemester 2017/18 waren insgesamt 13.812 Studierende immatrikuliert (Universität Rostock, 2018d).

¹³ Dies kann auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden (siehe Rühmling, 2017b).

eine anbieterorientierte Marktanalyse zum Weiterbildungsmarkt in Mecklenburg-Vorpommern sowie eine Marktanalyse am Beispiel betrieblicher Bildung unter dem Fokus der Angebotsstrukturen erstellt (Konrad & Betker 2014a; Martens & Buchholz, 2014). Im Anschluss wurden fünf Weiterbildungsangebote aus sechs Studienformaten für nicht-traditionell Studierende entwickelt und nachhaltig implementiert (Universität Rostock, 2018c; Kosmos, 2017).

Ferner wurde festgestellt, dass die Umsetzung der Organisationsentwicklungsprozesse nicht nur vonseiten der Hochschulleitung (top-down) erfolgen darf. Stattdessen sollten auch die Sichtweisen von Hochschullehrer*innen, Verwaltungsmitarbeiter*innen und Fakultäten mit in die Prozesse eingebunden werden (ebd.; Büttner, Maaß & Nerdinger, 2013). Auf Grundlage einer Studie zum Konzept des lebenslangen Lernens wurden Handlungsempfehlungen für die Implementierung und Gestaltung von lebenslangem Lernen an der Universität Rostock abgeleitet (Maaß, Büttner & Nerdinger, 2013; Büttner et al., 2016) und eine Handlungsempfehlung zur Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge erstellt (Dahlmann, 2015a). Daneben wurde eine definitorische Eingrenzung der wissenschaftlichen Weiterbildung vorgenommen (Martens & Peyer, 2014).

In der zweiten Förderphase wurde der Fokus auf die Spezialisierung und Profilierung im Bereich des Bildungsmanagements gelegt. In vier Studienformaten wurden acht Weiterbildungsangebote sowie entsprechende Implementierungskonzepte konstruiert und erprobt (KOSMOS, 2017). Um Personen für die einzelnen Studienformate zu gewinnen, wurde eine standardisierte Distributionsstrategie für die Studienformate entwickelt (Mühlhaus, 2015b).

Mit der Entwicklung neuer Studienangebote für nicht-traditionelle Zielgruppen untersuchte und prüfte die Universität Rostock zudem Online-Seminare, die die Präsenzseminare ergänzen oder ersetzen sollten (Harder, 2017). In diesem Kontext wurde ein Konzept der Medienkompetenzförderung für Lehrende erarbeitet und in den Bereich der Hochschuldidaktik der Universität Rostock eingebettet (ebd.; Harder, 2017).

Darüber hinaus wurde eine Handreichung zu Netzwerken in beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung veröffentlicht (Dietrich & Wolfram, 2014). Darauf aufbauend wurde ein Konzept für die Initiierung und Pflege von Bildungsclustern erstellt, in dem auch Bewertungskriterien für die Beurteilung bestehender Allianzen aufgezeigt werden (Mühlhaus, 2015a).

5.1.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit

Zielgruppen und Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Angeboten

Zielgruppen des Projekts sind Personen mit Berufserfahrung, die ihre Kompetenzen zielgerichtet weiterentwickeln, sich spezialisieren und mit neuen Forschungsergebnissen auseinandersetzen möchten und dabei in ihrem ursprünglichen Ausbildungs- und Beschäftigungssektor bleiben wollen – aber auch Personen mit HZB, die aus familiären oder beruflichen Gründen oder auch aus einer Arbeitslosigkeit heraus erneut an die Universität zur Weiterbildung kommen, um als Quereinsteigende neue Studienrichtungen einzuschlagen, und Personen ohne HZB, die sich aufgrund ihrer Berufserfahrung auf „universitäres Terrain“ wagen und neue wissenschaftliche Inputs erhalten wollen. Weiterhin handelt es sich um Personen, die nach einem akademischen Abschluss und Grad streben, die die wWB zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit oder für soziale Belange und zur Netzwerkbildung nutzen, die bereits über akademische Erfahrung verfügen, jedoch kein Studium abgeschlossen haben wie Studienabbrecher*innen, Berufsrückkehrer*innen sowie Personen im Alter von 55 bis 64 Jahren (Wissenschaftliche Begleitung, 2018).

In den Zertifikatsangeboten „Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ und „Gartentherapie“ ist die Mehrheit der Teilnehmenden weiblich (75 Prozent). Im Zertifikatsprogramm „Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ sind die Teilnehmenden vorrangig zwischen 26 und 45 Jahren alt, während bei den Teilnehmenden in der Gartentherapie Personen zwischen 46 und 55 Jahren dominieren. Darüber hinaus wurde der höchste allgemeinbildende Schulabschluss ermittelt. So verfügen jeweils 32 Prozent über die Mittlere Reife bzw.

ein Fachabitur und 36 Prozent über eine allgemeine HZB. Zwischen den Angeboten zeigen sich erneut Differenzen. Im Zertifikatsprogramm „Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ verfügt ein deutlich höherer Anteil der Teilnehmenden über eine Mittlere Reife als bei der Gartentherapie, die im Gegensatz dazu einen höheren Anteil an Personen mit Abitur besitzt. Insgesamt haben 80 Prozent aller Befragten eine abgeschlossene Berufsausbildung und 56 Prozent bereits einen akademischen Abschluss. Im Zertifikatsprogramm „Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ haben 72,7 Prozent der Teilnehmenden eine abgeschlossene Ausbildung und 36,4 Prozent einen akademischen Abschluss. Dagegen haben in der „Gartentherapie“ 85,7 Prozent eine abgeschlossene Ausbildung und 71,4 Prozent der Teilnehmenden besitzt bereits einen akademischen Abschluss (Göbel, Breyer & Büttner, 2014; Konrad & Betker, 2014b). Die Abschlüsse der Teilnehmenden stimmen mit den anvisierten Zielgruppen überein. So werden mit dem Zertifikatskurs „Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ insbesondere Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen angesprochen. Vorausgesetzt wird ein pädagogischer Berufsabschluss, mindestens zwei Jahre Berufserfahrung sowie die Beschäftigung auf einer mindestens fünfzigprozentigen Anstellung während der Laufzeit der Weiterbildung, um Gelerntes in die Praxis übertragen zu können (KOSMOS, 2015a). Dagegen richtet sich das Zertifikatsprogramm „Gartentherapie“ an Fach- und Führungskräfte, die Gartentherapie aktiv im beruflichen Alltag umsetzen möchten und eine Zusatzqualifikation anstreben. Vorausgesetzt wird ein Hochschulabschluss oder beruflicher Abschluss und mindestens ein Jahr Berufserfahrung (KOSMOS, 2015b).

Eine andere Struktur der Teilnehmenden zeigt sich bei den technisch geprägten Zertifikatskursen¹⁴ „Eingebettete Systeme/Embedded Systems“, „Leistungselektronik für Windenergieanlagen“ und „Konstruktion und Fertigung elektronischer Baugruppen“. So waren 10,7 Prozent der Teilnehmenden Frauen, die deutliche Mehrheit besitzt einen Abschluss von einer Universität oder Fachhochschule und die Altersspanne reicht von 24 bis über 55 Jahren (Kappeller & Riemenschneider, o. J.). Eine ähnliche Teilnehmendenstruktur zeigt sich beim Weiterbildungsmodul „Vernetzte Systeme“. Alle Teilnehmenden waren männlich und zum Erhebungszeitpunkt berufstätig. Von den insgesamt sechs Teilnehmern¹⁵ war einer zwischen 30 und 40 Jahren, drei zwischen 40–50 Jahren und zwei Teilnehmer älter als 50 Jahre. Fünf der sechs Teilnehmer konnten einen Hochschulabschluss vorweisen. Der Teilnehmer ohne Hochschulabschluss hatte einen Meistertitel im Bereich Elektronik (Wolff, 2017).

Ein homogenes Bild zeigt sich bei den Teilnehmenden der Module im Studienformat „Gesundheitsförderung und Prävention“. Im Modul „Einführung in die klientenzentrierte Gesprächsführung“ sind die Teilnehmenden überwiegend zwischen 31–50 Jahre alt, zu 92 Prozent weiblich und stammen aus dem beruflichen Feld der Gesundheitsfachberufe, insbesondere aus der Ergo- und Physiotherapie; mehr als die Hälfte verfügt über 15 Jahre Berufserfahrung (Rühmling, 2017a). Im Modul „Zielgruppenspezifische Gesundheitsförderung: Säuglinge und Kleinkinder“ sind das Alter und das berufliche Feld identisch zum Modul „Einführung in die klientenzentrierte Gesprächsführung“, allerdings sind hier sogar alle Teilnehmenden weiblich. Weiterhin sind hier 40 Prozent der Teilnehmerinnen selbstständig bzw. freiberuflich tätig sowie 60 Prozent abhängig beschäftigt. Der Großteil der Kursteilnehmerinnen ist bereits seit zehn Jahren und mehr im Berufsfeld tätig (Rühmling, 2017c). Beim Modul „Ressourcenorientierte Prävention mit Tieren – Tiergestützte Interventionen“ zeigt sich bei Geschlecht und Alter ein anderes Bild: 71 Prozent Frauen und 29 Prozent Männer haben am Erprobungsmodul teilgenommen. Die Teilnehmenden waren überwiegend unter 36 Jahre alt. Erneut stammt die Mehrheit aus dem beruflichen Feld der Gesundheitsfachberufe. Alle Teilnehmenden waren berufstätig und der überwiegende Teil (86 Prozent) mit einer Mindestarbeitszeit von über 30 Stunden in der Woche (Rühmling, 2017b).

¹⁴ Die Angebote wurden zeitlich unterschiedlich organisiert. „Eingebettete Systeme/Embedded Systems“ wurde ausschließlich online-basiert in Form von Webinaren durchgeführt, „Leistungselektronik für Windenergieanlagen“ nach dem Blended-Learning-Konzept und bei „Konstruktion und Fertigung elektronischer Baugruppen“ wurden die Präsenzphasen durch ein Laborpraktikum ergänzt (Kappeller & Riemenschneider, o. J.).

¹⁵ Die geringe Teilnehmendenzahl wird auf den hohen Spezialisierungsgrad des Themas und den hohen Präsenzanteil zurückgeführt (Wolff, 2017).

Beim Online-Kurs „Juristische Aspekte der Europäischen Union“ im Studienformat „Technische Redaktion“ sind die Teilnehmenden mehrheitlich zwischen 46 und 55 Jahre alt (40,2 Prozent), dicht gefolgt von den unter 35-Jährigen (30,4 Prozent). Etwas mehr als die Hälfte ist weiblich (53,8 Prozent). Knapp 80 Prozent der Teilnehmenden besitzt einen Fach- (27,7 Prozent) oder Hochschulabschluss (51,8 Prozent) und nur wenige haben eine abgeschlossene Berufsausbildung als höchsten Bildungsabschluss angegeben (14,3 Prozent). Die Mehrheit ist abhängig beschäftigt (89 Prozent), nur ein geringer Anteil ist selbstständig bzw. freiberuflich tätig (7 Prozent) oder nicht erwerbstätig (4 Prozent). Die Erwerbstätigen arbeiten am häufigsten zwischen 30 und 40 Stunden (42 Prozent), gefolgt von über 40 Stunden pro Woche (40 Prozent). Nur vier Prozent arbeitet weniger als 20 Stunden pro Woche (Lepzien & Poggendorff, 2017).

Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede bezüglich der Bedürfnisse der Teilnehmenden

Nachfolgend werden die Gemeinsamkeiten der Teilnehmenden in den Zertifikatsangeboten dargestellt. Anschließend werden individuelle Unterschiede zwischen Studierenden im grundständigen Studium und Teilnehmenden in der wWB analysiert, wobei Letztere differenziert nach Masterstudiengängen sowie Zertifikatsangeboten betrachtet werden.

Gemeinsamkeiten über die verschiedenen Angebote hinweg zeigen sich hinsichtlich der *Motivation* zur Aufnahme der Weiterbildung. Hier spielen Inhalt, Thema und Aufbau des Kurses eine zentrale Rolle. Die Ergebnisse in den Zertifikatsangeboten „Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ und „Gartentherapie“ zeigen, dass die angebotsspezifischen Entscheidungskriterien, welche sich zur Hälfte in einem auf das Interesse beruhende passenden thematischen Angebot begründen, den größten Einfluss haben. Danach folgen persönliche Faktoren wie der innere Wunsch nach Veränderung, um etwas Neues zu beginnen, und die Erweiterung bzw. Veränderung der beruflichen Perspektive. An letzter Stelle stehen die betrieblich-beruflichen Faktoren, welche tätigkeitsbezogene und betriebliche Umstände als Initiator der Entscheidung umfassen (Konrad & Betker, 2014b). Auch bei den Zertifikatskursen „Eingebettete Systeme/Embedded Systems“, „Leistungselektronik für Windenergieanlagen“ und „Konstruktion und Fertigung elektronischer Baugruppen“ spielten das fachliche Interesse, die Studienform (wWB mit Zertifikatsabschluss), das inhaltliche Konzept, die Weiterqualifizierung bzw. Erschließung eines neuen Berufsfeldes, die Verbesserung beruflicher Aufstiegschancen, persönliche Weiterentwicklung, geistige Herausforderung, Interesse an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie Erweiterung des beruflichen/sozialen Netzwerks eine wichtige Rolle (Kappeller & Riemenschneider, o. J.). Im Modul „Einführung in die klientenzentrierte Gesprächsführung“ wurden das Thema, der Inhalt sowie die Praxisorientierung als Hauptgründe für die Teilnahme am Zertifikatskurs angeführt (Rühmling, 2017a). Ein etwas abweichendes Bild zeigt sich beim Modul „Ressourcenorientierte Prävention mit Tieren – Tiergestützte Interventionen“. Hauptgrund für die Teilnahme am Kurs war hier neben Karriereplänen bzw. beruflicher Weiterqualifizierung die persönliche Weiterentwicklung und das Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen (Rühmling, 2017b). Beim Online-Kurs „Juristische Aspekte der Europäischen Union“ überwiegen als Gründe bzw. Motive für eine Teilnahme neben der Tatsache, dass es sich um ein Online-Angebot handelt, die Themen und Inhalte. Weiterhin ausschlaggebend ist die berufliche Weiterqualifizierung, gefolgt von der persönlichen Weiterentwicklung, dem Interesse an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, die geistige Herausforderung sowie berufliche Aufstiegschancen (Lepzien & Poggendorff, 2017).

Individuelle Unterschiede zwischen Teilnehmenden in der wWB und Studierenden im grundständigen Bereich zeigen sich hinsichtlich der *Erwartungen an die Studienorganisation*, welche auf die Berufstätigkeit der Teilnehmenden zurückgeführt werden kann. So besteht die Erwartung, dass alles stringent und gut strukturiert sein muss. Aufgrund der zeitlichen Ressourcen ist die Organisation der Präsenzveranstaltungen von zentraler Bedeutung, was mit einem hohen Aufwand verbunden ist. In den Zertifikatsangeboten sind die Erwartungen, im Vergleich zu den Studiengängen, ein bisschen moderater. Zurückgeführt wird dies auf den geringeren Umfang und auf die Tatsache, dass die Teilnehmendenschaft zum Teil heterogener ist. So sind akademisch Ausgebildete ver-

treten, die den Kurs beispielsweise als interessante und zusätzliche Vertiefung ansehen als auch nicht-akademisch Ausgebildete, d. h. Bewerber*innen mit heterogenem Bildungshintergrund wie Personen, die sich im Ruhestand befinden und „einfach noch mal was Spannendes machen möchten“ (Interview 1). Im Gegensatz dazu handelt es sich bei den Teilnehmenden in einem weiterbildenden Masterstudiengang um eine eher homogene Zielgruppe, die aus akademisch Ausgebildeten besteht (Lepzien & Poggendorf, 2017).

Zugangs und Lernbedingungen

Zur Schaffung von guten Zugangs- und Lernbedingungen wurde ein Studierbarkeitskonzept entwickelt, welches Aspekte der Studierbarkeit, die in der didaktisch-methodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Szenarien Anwendung finden, fokussiert. Gleichzeitig ist es als Rahmenkonzept für die Konzepte zur Lernbegleitung, der Unterstützungsangebote, zum angeleiteten Studium und zum Coaching¹⁶ zu verstehen (Harder, 2015c).

Bei der *Lernbegleitung* handelt es sich um eine zielgerichtete Unterstützung von Lernenden, um die Studierbarkeit und den Studienerfolg zu optimieren. Hierbei wird zwischen der fachlichen Ebene zur Förderung des Wissenserwerbs und der Fach- und Methodenkompetenzen sowie der organisatorischen Ebene zur Unterstützung der Selbstorganisation der Lernprozesse unterschieden. Darüber hinaus wird differenziert nach einer direkten, personengebunden Lernbegleitung durch Lehrende und Tutor*innen und einer lernförderlichen Gestaltung der Lernumgebung durch die Bereitstellung von lernförderlichen Ressourcen (Harder 2015b, 2017).

Zur Unterstützung der Teilnehmenden in der wWB sollen bedarfsgerechte *Vor- und Brückenkurse* neu konzipiert werden. Aktuell werden Präsenzseminare zu den Themen „Zeitmanagement“, „Einführung in die Online-Plattformen“, „Studienberatung“ und „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens“ im Rahmen des Auftaktwochenendes der Masterstudiengänge parallel an einem Tag angeboten. Lediglich Letzteres wird in einem sechswöchigen fakultativen Online-Angebot im ersten Semester weitergeführt. Da die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Seminare eher oberflächlich, wenig nachhaltig und nur bedingt hilfreich empfunden werden, wurde der Bedarf nach intensiveren und längerfristigen Unterstützungsangeboten formuliert. Daher soll ein flexibel verfügbares, studienbegleitendes Online-Angebot entwickelt werden, das die Studierenden auch in der Studieneingangsphase nutzen können (Harder, 2015a).

Im Rahmen des Konzepts zum *angeleiteten Selbststudium* wird die in der wWB vorrangige Lernform des Selbststudiums fokussiert. Ausgehend von Überlegungen aus dem Konzept zur Lernbegleitung sollen konkrete Maßnahmen zur lernförderlichen didaktisch-methodischen Gestaltung dieser Lernform, wie etwa Lernumgebungen mit Selbstlern-tests und Feedback-Möglichkeiten, entwickelt werden (Harder, 2015c).

Eine weitere Maßnahme zur Schaffung von guten Zugangs- und Lernbedingungen ist die *Beratung* der Teilnehmenden, welche in der wWB der Universität Rostock in der Regel von den sogenannten Bildungsmanager*innen umgesetzt wird. Diese sind die erste Anlaufstelle für Studieninteressierte und Studierende bei studienformatbezogenen Fragen und vermitteln bei vertieften inhaltlichen Fragen zu den verantwortlichen Lehrenden. Darüber hinaus sind sie Expert*innen für die Studienformate, beteiligt an deren Entwicklung und Durchführung sowie der Koordination zwischen Lernenden und Lehrenden. Gleichzeitig unterstützen sie die Lehrenden z. B. als Tutor*innen (Schuldt, 2015a). Im Rahmen einer Studie wurde die Beratungspraxis untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Beratung mit viel Empathie für die Zielgruppe, einem hohen Feldwissen zu studienorganisatorischen Fragen und „berufskundlich“, d. h. überwiegend auf der Grundlage von Erfahrungswissen über Studienerfolge und Berufswege früherer Teilnehmenden durchgeführt wurde. Allerdings auch mit wenig beratungsspezifischem Fachwissen und ohne klaren Auftrag seitens der Institution. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass die Bildungsmanager*innen aufgrund der Vielfalt des Tätigkeitsprofils (s. o.) nur in Ausnahmefällen über explizite Beratungskompetenzen verfügen (Schuldt, 2015a).

¹⁶ Hierbei handelt es sich um ein Konzept für Lehrende als Gestalter*innen von studierbaren Lehr-Lern-Szenarien vor dem Hintergrund der heterogenen Zielgruppen (Harder, 2015c). Daher wird dieses nicht weiter ausgeführt.

Daneben konnte die Evaluation der Beratungsnutzung in den Zertifikatsangeboten „Hochbegabtenförderung“ und „Gartentherapie“ zeigen, dass die Kursleitung bzw. das Studienteam mit Abstand die wichtigsten Beratungsinstanzen darstellen, da sie die erste Anlaufstelle bei Schwierigkeiten oder Fragen zur Weiterbildung sind. Ein weiterer Vorteil wird in ihrer Koordinierungsfunktion gesehen. Sie haben den Überblick über den gesamten Kursablauf sowie die Anforderungen und können daher bedarfsgerechte, kurzfristige, nachhaltige als auch langfristig wirksame Unterstützungs- und Beratungsangebote installieren. Weiterhin kann je nach Bedarf der Kontakt zu Dozierenden sowie zu weiteren Beratungsinstanzen (z. B. Studienberatung, Sozialberatung, externe Fachberatung) vermittelt werden (Mantey, Wojtaszek & Perleth, 2014).

Weitere Maßnahmen zur Förderung guter Zugangs- und Lernbedingungen sind die Bereitstellung *qualitativ hochwertiger Studienmaterialien*, wie etwa interaktive, digitalisierte Materialien aber auch einfache Schriftstücke (z. B. Skripte, Lehrbriefe) sowie die perfekte *Organisation der wenigen Präsenzveranstaltungen* (Interview 1).

Spezifische Didaktik für Lehrveranstaltungen mit einer heterogenen Studierendenschaft

Die *Einbindung der Berufserfahrung* in die Lehrveranstaltungen ist ein zentrales didaktisches Element. Die Einbeziehung des beruflichen Hintergrunds erfolgt nach dem zweiten Semester im Rahmen von studienbegleitenden Arbeiten wie beispielsweise Projektarbeiten, Studienaufgaben oder Hausarbeiten. Hier werden Themen ausgewählt, die an die jeweilige Berufspraxis der Studierenden anknüpfen (Interview 1).

Darüber hinaus kommt eine spezifische Didaktik in den *mediengestützten Selbstlernphasen* zum Einsatz, da die Anteile der Selbstlernphasen in der wWB einen deutlich größeren Umfang besitzen als bei einem klassischen Präsenzstudiengang. Hier werden Dozierende, die eigentlich nur in der Präsenzlehre tätig sind, aufgrund mangelnder Erfahrung vor größere Herausforderungen gestellt (Interview 1).

Einsatz und Grenzen digitaler Technologien in der Lehre bzw. digitaler Lernformate

Im Projekt wurde eine Vielzahl an Lernangeboten mit unterschiedlichen digitalen Formaten konzipiert und erprobt. Dabei bringt der Einsatz digitaler Medien sowohl für die Organisation als auch für die didaktische Gestaltung der Lehre Potenziale mit sich. Dazu gehören die Erweiterung des didaktischen Spielraums, eine höhere Transparenz und Qualität in der Lehre, eine stärker studierendenzentrierte Lehre, die Entlastung der Lehrenden, die Integration von automatisierten Lernfortschrittskontrollen, die digitale Vernetzung von Studierenden und Lehrenden, die stärkere Berücksichtigung der digitalisierten Lebenswelt der Studierenden sowie die Zukunftssicherung der Hochschule (Harder, 2017). Ein weiterer Vorteil, insbesondere bei heterogenen Zielgruppen, ist der orts- und zeitunabhängige Zugriff, sodass die Studierenden ihr Lerntempo selbst bestimmen, Wissenslücken gegebenenfalls schließen oder die behandelten Inhalte bei Interesse weiter vertiefen können. Gleichzeitig können die Lernphasen individuell an den eigenen Lebensrhythmus angepasst werden (Löffler, Salem & Kosche, o. J.).

Der Einsatz digitaler Technologien im Projekt reicht vom Aufbau des (Informations-)Portals „MeinKOSMOS“ für verschiedene Studienformate und Zielgruppen (Sandkuhl, Borchardt & Stamer, 2013a, 2013b) über den Ausbau von Blended Learning (Klatt, 2017; Kunde, 2016; Lewerenz, 2017a; Löffler & Salem, 2014) bis hin zur reinen Online-Lehre in Form von E-Lectures (Becker, 2015), Webinaren (Lewerenz, 2017b) oder MOOCs (Kunde & Rohrmann, o. J.).

Trotz vieler Vorteile werden aber auch Grenzen beim Einsatz digitaler Technologien in der Lehre gesehen. Diese äußern sich bei *Diskussions- und Reflexionsprozessen*, sodass Präsenzveranstaltungen hier unabdingbar sind: „Überall da, wo ich so eine reflektierte, diskursive Kompetenz einfordern will, wird es über lediglich digitale Angebote schwierig“ (Interview 1). Auch die Teilnehmenden beurteilen die Präsenzveranstaltungen als besonders wichtig, wie die Evaluationsergebnisse der Zertifikatskurse „Konstruktion und Fertigung elektronischer Baugruppen“ und „Leistungselektronik für Windenergieanlagen“ zeigen konnten. So sehen die meisten Befragten das Selbststudium und die Präsenzphasen wichtiger für den persönlichen Lernerfolg an als die Nutzung der Lernplattformen ILIAS und Stud.IP. Die web-basierten Angebote wurden eher für organisatorische Tätigkeiten bzw. Eins-

zu-eins-Kommunikation (Online-Sprechstunden) und als Diskussionsplattform für Lehrinhalte genutzt (Kappeller & Riemenschneider, o. J.). Zu einem ähnlichen Befund kommen die Evaluationsergebnisse des Zertifikatskurses „Gartentherapie“: Auch hier werden die Präsenzphasen von den Teilnehmenden mehrheitlich als Kern der Weiterbildung empfunden. Die Präsenz wird von der Mehrheit als Gelegenheit zur Diskussion eines vorher erarbeiteten Stoffes gesehen, nicht aber zur Stoffpräsentation (Nieke & Freytag-Loringhoven, 2014). Ein ähnliches Bild zeigen die Evaluationsergebnisse des Moduls „Erste Schritte in der Technischen Redaktion“, welches im Blended Learning angeboten wurde. Auch wenn der Wunsch nach einem Anteil an Online-Lernen (alles was theoretisch abgehandelt werden kann) bestand, um eine zeitliche und räumliche Unabhängigkeit zu generieren, wurden die Präsenzveranstaltungen effizienter und damit als unverzichtbar eingestuft. Positiv wird der direkte (soziale) Austausch mit Lehrenden und Kommiliton*innen angeführt (Lewerenz, 2017a).

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf den *hohen Aufwand*, den digitale Lehre mit sich bringt:

„Wenn man das Allerletzte auch noch möglichst brandaktuell in einer gewissen Qualität digitalisiert bereitstellen will, die dann auch jeder versteht, wo man also nicht nachfragen kann – wenn ich z. B. eine mathematische Herleitung an der Tafel mache, kann ich das in einer kleinen Gruppe dann noch mal hinterfragen – dann wird es irgendwann einfach eine wahnsinnige Aufwandsfrage. Wenn ich alles wirklich bis ins Allerletzte immer digital haben will, dann ist es vom Aufwand her deutlich einfacher, ein paar Themen nicht digital, sondern in klassischer Präsenz zu machen“ (Interview 1).

Demnach sollte vorher abgewogen werden, ob der hohe personelle, technische und finanzielle Aufwand im Verhältnis zum direkten Nutzen steht. Die Übertragbarkeit der Lerninhalte für darauffolgende Kurse und die Höhe des Aktualisierungsaufwands sollten daher vorab geprüft werden (Bender, 2017).

Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Es besteht die Möglichkeit der Anrechnung außerhochschulischer Leistungen, um die Attraktivität der Studienangebote zu erhöhen. Insbesondere in den Masterstudiengängen der wWB wird die dadurch entstandene Zeitverkürzung als Vorteil gesehen. Zur systematischen Erfassung und Bewertung der außerhochschulischen Kompetenzen wurden eine Checkliste, Leitfragen und ein Portfoliobogen entwickelt. Die Anfragen werden über das Studienbüro der jeweils zuständigen Fakultät koordiniert. Die Prüfungsämter und Studienbüros der jeweiligen Fakultät sind geschult, sodass sie sich mit den formalen Anrechnungsfragen auskennen. Bei der fachlichen Einschätzung findet ein Austausch mit den zuständigen Fachdozierenden statt (Interview 1).

Durch die neu entwickelten berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge ist das Thema Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen stärker in den Fokus strategischer Überlegungen gerückt. Vor dem Projekt wurden Anrechnungsfragen bei der Entwicklung neuer Studienangebote, wie etwa berufsbegleitender Masterstudiengänge oder Zertifikatsprogramme, mitgedacht, jedoch überwiegend in der Phase der Erprobung der Formate bearbeitet (Schuldt, 2015b). Daher sollte das bestehende Anrechnungskonzept, welches aktuell ausschließlich für die berufsbegleitenden Masterstudiengänge gilt, weiterentwickelt werden. Ziel ist ein *ganzheitliches Konzept zu Fragen der Anrechnung und Anerkennung nach dem Baukastenprinzip*: vom Zertifikatskurs über den berufsbegleitenden Bachelor bis hin zum berufsbegleitenden Master (Schuldt, 2015b). Außerdem sollen zielgruppenspezifische Handreichungen zur Anrechnungspraxis für potenzielle Teilnehmende, Weiterbildungsmanager*innen sowie Lehrende entwickelt und die Beratungskompetenz von Weiterbildungsmanager*innen zu Fragen der Anerkennung und Anrechnung gegenüber potenziellen Teilnehmenden und Lehrenden ausgebaut werden. Gleichzeitig sollen formatspezifische Anpassungen gegenwärtig genutzter Instrumente (z. B. Kompetenzportfolios, Motivationsschreiben) weiterentwickelt, ein Evaluationskonzept für Anrechnungsverfahren entwickelt und die Transparenz der Anrechnungspraxis durch optimierte Öffentlichkeitsarbeit zu Anrechnung erhöht werden (Schuldt, 2015b).

Bereits erstellt wurde im Projektkontext eine Publikation, in der neben den theoretischen Grundlagen eine ausführliche und anwendungsorientierte Darstellung der Arbeitsschritte bei pauschaler und individueller Anrechnung aufgezeigt wird (Martens, Diettrich & Wolfgramm, 2014).

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Im Rahmen des Projekts sollte ein *Qualitätshandbuch für die wWB* entwickelt werden, in dem Prozesse standardisiert, Verantwortlichkeiten festgelegt, Schnittstellen definiert und einheitliche Dokumente zur Erfüllung der Arbeitsaufgaben zur Verfügung gestellt werden. Ziel ist die Sicherung von Qualitätsstandards auf Ebene der Organisation und auf Ebene der Weiterbildungsangebote, um ein professionelles Auftreten der wWB innerhalb und außerhalb der Universität zu gewährleisten. Dabei sollen die bereits genutzten Elemente der Qualitätssicherung, wie Akkreditierung und Evaluation, ergänzt werden und ein internes Qualitätsmanagementsystem entstehen (Dahlmann, 2015b; Dahlmann & Schiemann, 2017).

Für die *Evaluation* der weiterbildenden Studiengänge und der Zertifikatsangebote an der Universität Rostock gibt es derzeit ein umfassendes Befragungskonzept, bei dem die formalen Aspekte der Studierbarkeit, die spezifischen Bedarfe von berufsbegleitend Studierenden sowie die Besonderheiten des didaktischen Konzepts Blended Learning berücksichtigt werden. Im Rahmen der Evaluation erfolgt eine Abfrage der Zufriedenheit aufseiten der Studierenden (Eingangsbefragung, Präsenzbefragung, Semesterbefragung, Abschlussbefragung, Verbleibsbefragung) und der Dozierenden, um gezielt Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Angebots im Hinblick auf die Zielgruppen, die Inhalte, die didaktische Umsetzung und die Organisation zu generieren (Dahlmann, 2016; Gnahs & Fleige, 2014; Rühmling, 2017d). Ein weiteres Element der Evaluation sind Beobachtungen, die von allen Beteiligten durchgeführt werden. Daneben stehen die Mitarbeiter*innen in engem Kontakt mit den Studierenden und nehmen deren studienbezogene Verbesserungswünsche wahr. Gleichzeitig werden die Evaluationsergebnisse im Rahmen von Campustreffen mit externen und internen Expert*innen thematisiert (Gnahs & Fleige, 2014). Durchgeführt wird die Evaluation der Studienangebote in der wWB vom Zentrum für Weiterbildung der Universität Rostock. Die Ergebnisse werden mit den jeweiligen Studiengangverantwortlichen und für die Gesamtheit des Weiterbildungsangebots mit dem Prorektor für Studium, Lehre und Evaluation an der Universität Rostock besprochen (Interview 1).

Da sowohl der E-Learning-Anteil im Rahmen des genutzten Blended-Learning-Konzepts als auch das Angebot von reinen E-Learning-Angeboten in den vergangenen Jahren gestiegen ist, soll das vorhandene Befragungskonzept im Rahmen des Projekts zu einem umfassenden Evaluationskonzept weiterentwickelt werden. Dabei stehen folgende Ziele im Zentrum: Prüfung der Übertragbarkeit des Befragungskonzepts der berufsbegleitenden Masterstudiengänge auf andere Weiterbildungsformate (berufsbegleitender Bachelor, Zertifikatskurse), Einbeziehung weiterer Anspruchsgruppen, Entwicklung und Nutzung weiterer Erhebungsinstrumente, Berücksichtigung der Spezifik reiner E-Learning-Angebote sowie der besonderen Bildungsbedürfnisse heterogener Zielgruppen (Dahlmann, 2016). Aus den vorhandenen Fragebögen soll in Zukunft ein standardisiertes Instrument im Rahmen der gängigen Evaluationssoftware EvaSys entwickelt werden. Darüber hinaus sollen weitere Anspruchsgruppen wie Mitarbeiter*innen, die als Team für die organisatorische Umsetzung der Studienformate verantwortlich sind, Studienabbrecher*innen (wenn die Gründe für den Abbruch in der inhaltlichen Ausrichtung, der didaktischen oder organisatorischen Umsetzung des Studienformats liegen), Arbeitgebenden (Akkreditierung bzw. Re-Akkreditierung, Theorie-Praxis-Transfer, Arbeitsmarktorientierung), Verbände (Trendthemen, Bedarf an Fach- und Führungskräften innerhalb der Branche) sowie Kooperationspartner*innen (intern und extern, die an der inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Umsetzung eines Studienformats beteiligt sind). Außerdem soll überdacht werden, ob Fokusgruppeninterviews zum Einsatz kommen (Dahlmann, 2016).

Daneben erfolgt eine Komplettbetrachtung der Studienangebote (Nachfrage, Abschlussquoten, Lehrveranstaltungsevaluationen, Studierendenbefragungen) unter externer Beteiligung, die durch einen regelmäßigen *Zieldialog* (etwa im Zwei-Jahres-Turnus) zwischen der Universitätsleitung und den Fakultäten ergänzt wird:

„Pro Studiengang sollte man sich auf jeden Fall einmal anschauen, wie so die Attraktivitätsentwicklung ist und wie die Bewerberzahlen, zugelassenen Zahlen, Absolventenzahlen, Erfolgsquoten sind. Das sollte man sich zumindest als ersten Indikator anschauen. Und dann sollte man noch, aber das müssen die Fachvertreter am Ende selber beurteilen können, diesen Diskussionsprozess anstoßen: Guckt euch regelmäßig die Inhalte eurer Module an. Ist das noch das, was gefragt ist? Also, es ist schon irgendwie das Beste, eine Peer-Evaluation mit externer Begutachtung durchzuführen“ (Interview 1).

5.2 MainCareer – Offene Hochschule

5.2.1 Informationen zum Projekt

Die Frankfurt University of Applied Sciences¹⁷ (Frankfurt UAS) hat sich mit dem Projekt „MainCareer – Offene Hochschule“¹⁸ (MainCareer) das Ziel gesetzt, lebenslanges Lernen nachhaltig an der Hochschule zu verankern. Dies soll durch die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflichen und hochschulischen Ausbildungswegen sowie der Entwicklung von berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten und Studiengängen erreicht werden (Röber, 2017). Mit Rücksicht auf die individuellen Lebensvorstellungen und -umstände sollen die (Aus-)Bildungswege systematisch und qualitätsgesichert verbunden werden (Feigl, Röber & Ulmer, 2015).

In der ersten Förderphase bestand das Ziel in der Konzipierung berufsbegleitender Weiterbildungsangebote und Studiengänge in den Fachbereichen Soziale Arbeit, Pflege und Informatik. Darüber hinaus sollten pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren entwickelt und erprobt werden, die es ermöglichen, außerhochschulische Kompetenzen auf ausgesuchte Studiengänge anzurechnen. Beratungsangebote zu Anrechnungsfragen sowie Angebote zur Verbesserung der Studienbedingungen für heterogene Studierendengruppen sollten ebenfalls konzipiert werden (Veith, 2015).

In der zweiten Förderphase galt es, die entworfenen Produkte nachhaltig zu implementieren. Unterdessen wurden mit der Erarbeitung von didaktischen Formaten und Blended-Learning-Konzepten zusätzliche Schwerpunkte gesetzt (MainCareer, 2017). Durch flexible sowie orts- und zeitunabhängige Lehrformate sollten vor allem die Studienbedingungen für heterogene Studierendengruppen an der Frankfurt UAS verbessert werden. Ein weiterer Fokus lag auf dem Ausbau der Beratungsangebote, da die Anrechnungsverfahren hohe Beratungskompetenz und geschulte Ansprechpersonen erfordern (Veith, 2015). Um das Thema lebenslanges Lernen dauerhaft an der Hochschule zu verorten, wurden fünf Themenfelder bearbeitet: „Produktentwicklung für lebenslanges Lernen“, „Beratung & Unterstützung“, „Didaktik & Lehrende“, „Begleitforschung & Qualitätssicherung“ sowie „Implementation & Verstetigung“ (MainCareer, 2017).

5.2.2 Projektergebnisse

Im Projekt wurden Zielgruppenanalysen und Bedarfserhebungen für bereits erarbeitete Produkte und Prozesse, aber auch für neu entworfene Produkte des Projekts durchgeführt (Höbelbarth, Stöver & Schneider, 2014; Kohlesch, 2014; Kunert-Zier, Feigl & Schneider, 2013; Kunert-Zier, Schuler & Augustinaite, 2015; Luft, Steeb, Tolle & Beckmann, 2014; Röber, 2017; Schorr, Ambach, Grobowski & Mützel, 2015), um „eine für die jeweilige Zielgruppe passende inhaltliche und strukturelle Ausrichtung der Konzepte zu erreichen“ (Röber, 2017, S. 21).

Im Zuge des Projektverlaufs wurde ein berufsbegleitender Masterstudiengang „Suchttherapie und Sozialmanagement in der Suchthilfe (M. A.)“ entwickelt und implementiert (Nickel, Schulz & Thiele, 2018b). Absolvent*innen dieses Masterstudiengangs erhalten dabei nicht nur die Möglichkeit, ein wissenschaftliches Studium zu absolvieren, sondern können durch die Kooperation mit dem Gesamtverband für Suchthilfe e.V. (GVS) zusätzlich einen anerkannten Abschluss als Suchttherapeut*in erwerben (Feigl, Röber & Ulmer, 2015; Frankfurt UAS, 2017a).

Ein weiteres Ergebnis ist die Zertifikatsweiterbildung „Ein guter Start ins Leben – Bildungsorientierte Arbeit mit Kindern unter drei Jahren“, die mit zehn Credit Points (CP) auf den Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ (BA)

¹⁷ Die Frankfurt University of Applied Sciences ist eine öffentliche Fachhochschule in Frankfurt am Main, deren Träger das Bundesland Hessen ist. Seit dem Wintersemester 2016/17 sind mehr als 14.000 Studierende immatrikuliert (Frankfurt UAS, 2018).

¹⁸ Das Projekt wurde in beiden Förderphasen unter der Gesamtleitung von Prof. Dr. Michaela Röber und Projektkoordinator Thorsten Feigl umgesetzt.

angerechnet werden kann (Kunert-Zier & Buchczik, 2015). Seit dem Wintersemester 2014/15 ist die Zertifikatsweiterbildung im Regelbetrieb. Daneben wurde die Zertifikatsweiterbildung „Staatliche anerkannte(r) Fachpfleger*in für Psychiatrische Pflege“ entwickelt und implementiert (Frankfurt UAS, 2017b).

Im Fachbereich Informatik wurde mit der Entwicklung von E-Learning- und Blended-Learning-Angeboten wesentlich zur zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung beigetragen (Ambach, Alekseev & Andersson, 2017). Zu den Weiterbildungsangeboten gehören u. a. das Online-Modul „Statistics“ sowie die Zusatzangebote für die Module der Programmiersprachen C, C++ und Computer Networks (CN) (ebd.).

Zu den zentralen Projektergebnissen zählen außerdem die Entwicklung und Erprobung von pauschalen und individuellen Anrechnungsverfahren (MainCareer, 2017). Für die Soziale Arbeit wurde das AnKE-Verfahren (Anrechnung der Kompetenzen von Erzieher*innen auf den Bachelor Soziale Arbeit) entwickelt und nachhaltig implementiert¹⁹. Dieses ermöglicht staatlich anerkannten Erzieher*innen, beruflich erworbene Kompetenzen von bis zu 30 CP auf das Bachelorstudium der Sozialen Arbeit an der Frankfurt UAS anrechnen zu lassen, um somit das Studium um ein Semester zu verkürzen. Eine Voraussetzung hierfür ist, dass die staatliche Anerkennung in Hessen erworben wurde. Hierbei gibt es neben der pauschalen auch die Möglichkeit der Anrechnung individueller Kompetenzen (Frankfurt UAS, 2017c). Seit dem Sommersemester 2014 ist das Verfahren ein offizieller Bestandteil dieses Studiengangs und darin strukturell verankert (Feigl, Röber & Ulmer, 2015). Darüber hinaus konnten für das AnKE-Anrechnungsverfahren Kooperationsvereinbarungen mit zehn hessischen Fachschulen für Sozialpädagogik geschlossen werden, um Nachhaltigkeit und Qualität zu sichern (Feigl, Kunert-Zier & Schuler, 2017; Röber, 2017).

Im Fachbereich Pflege wurden zwei pauschale Anrechnungsverfahren etabliert: zum einen die Anrechnung von Segmenten der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung sowie der Altenpflegeausbildung auf den Bachelorstudiengang „Pflege“ (B. Sc.) und zum anderen Komponenten der Weiterbildung zur/zum staatlich anerkannten Fachpfleger*in für Psychiatrische Pflege auf den Bachelorstudiengang „Pflege- und Case Management“ (B. Sc.) (Feigl, Röber & Ulmer, 2015; Schädle-Deininger, Luft & Kohlesch, 2016). Während im Bachelorstudiengang „Pflege“ das Grundlagenmodul „Pflegehandlungen“ mit 30 CP als anrechnungsfähig erklärt wurde, können im Bachelorstudiengang „Pflege- und Case Management“ bis zu 90 CP angerechnet werden (ebd.). Für das Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (AAEK) in der Pflege wurden Kooperationen mit sechs Pflegefachschulen auf- und ausgebaut (MainCareer, 2017). Der Kontakt zu den Kooperationspartnern konnte nach Projektende durch den Fachbereich 4: Soziale Arbeit und Gesundheit sichergestellt werden (Röber, 2017). Die rechtliche Verankerung des AAEK-Verfahrens an der Frankfurt UAS erfolgte dabei am 12. Dezember 2012 durch Senatsbeschluss. Hierfür wurde ein Strategiepapier verfasst und publiziert (Braun-Busse & Schuler, 2016). In Bezug auf das pauschale Anrechnungsverfahren in der Sozialen Arbeit und Pflege bewährt sich zudem „die kooperative Zusammenarbeit mit den Trägern der beruflichen Bildung“ (ebd., S. 16).

Im Fachbereich Informatik wird den Studieninteressierten durch das individuelle AAEK-Verfahren ebenfalls die Möglichkeit der Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen gegeben. Die individuelle Anrechnung in der Informatik richtet sich speziell an Schüler*innen, die eine IT-Aus- und Fortbildung vollendet haben, an Absolvent*innen von Technikerschulen mit IT-Schwerpunkt sowie an Beschäftigte in der IT, die eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung vorweisen (Frankfurt UAS, 2017d).

Die Anrechnung führte „zu einer stärkeren Verzahnung von Zertifikatsweiterbildungen und Studium, sodass an der Frankfurt UAS gleichzeitig ein innovativer Beitrag zur Durchlässigkeit geleistet wurde“ (Luft et al., 2018,

¹⁹ Das AnKE-Verfahren ist in Deutschland bislang einzigartig und unterscheidet sich deutlich von den Anrechnungsverfahren bei den Studiengängen der Kindheitspädagogik, in denen bislang die Erzieher*innenausbildung angerechnet wird. Weitere Informationen unter: <https://www.hrk-nexus.de/material/gute-beispiele-und-konzepte-good-practice/detail-ansicht/meldung/mit-anke-leichter-durchs-studium-3072>

S. 143). Im Hinblick auf die Gestaltung und Umsetzung der Anrechnungsverfahren stellten die Beratung, Unterstützung und der Service für die Zielgruppe der Studierenden und Studieninteressierten wichtige Aspekte dar (Röber, 2017).

Zur Implementierung der Anrechnungsverfahren wurde u. a. ein Leitfaden zur pauschalen Anrechnung, zwei Leitfäden zur individuellen Anrechnung sowie ein Leitfaden zur anrechenbaren Weiterbildung erstellt. Des Weiteren wurde ein online-basierter Kurs „Netzwerk Anrechnung“ auf der Plattform Moodle erstellt, welcher die Durchlässigkeit und Transparenz aller im Projekt entwickelten Maßnahmen und Dokumente erhöhen soll. Der Moodle-Kurs dient als Informationsplattform und richtet sich sowohl an Interessierte als auch an Hochschulangehörige, die im Bereich Anrechnung tätig sind (Frankfurt UAS, 2017e; Frankfurt UAS, 2017g; Röber, 2017).

Ebenso konnte ein Peer-Mentoring-Programm entwickelt werden, bei dem die Studierenden pränante Hilfestellungen zur Unterstützung, Beratung und Begleitung durch studentische Mentor*innen erhalten (Röber, 2017). Das Peer-Mentoring-Programm ist mit der Zentralen Studienberatung verbunden und hat sich seit 2015 in den Organisationsstrukturen der Frankfurt UAS etabliert (Maier, 2018).

5.2.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit

Zielgruppen und Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Angeboten

Zielgruppen des Projekts „MainCareer“ sind Bachelorabsolvent*innen oder Personen mit vergleichbaren berufsqualifizierenden Hochschulabschlüssen, die berufsbegleitend studieren möchten, sowie Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer*innen, Studieninteressierte, Studienabbrecher*innen, beruflich qualifizierte ohne formale HZB und Studierende (Wissenschaftliche Begleitung, 2018).

Der Masterstudiengang „Suchttherapie und Sozialmanagement“ richtet sich an in der Suchthilfe beschäftigte Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagoge*innen, Ärzt*innen, Psycholog*innen sowie berufstätige Personen, die sich mit der medizinischen Rehabilitation Suchtkranker beschäftigen (Frankfurt UAS, 2017a, 2017d). Die Zertifikatsweiterbildungen „Staatliche anerkannte(r) Fachpfleger*in für Psychiatrische Pflege“ und „Ein guter Start ins Leben – bildungsorientierte Arbeit mit Kindern unter 3“ adressieren berufserfahrene pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern unter drei Jahren arbeiten (Kunert-Zier & Buchczik, 2015) bzw. Interessierte aus allen Bereichen der psychosozialen Versorgung, wie etwa ambulante, teilstationäre sowie stationäre Einrichtungen (Frankfurt UAS, 2017d). Darüber hinaus werden Personen durch die entwickelten Anrechnungsverfahren angesprochen, die außerhochschulische Kompetenzen besitzen und sich diese auf Module des gewählten Studiengangs anrechnen lassen wollen (Feigl, 2017).

Die Begleitstudie zum berufsbegleitenden Masterstudiengang „Suchttherapie und Sozialmanagement“ (Leder, Augustinaite & Stöver, 2017) zeigt folgende Ergebnisse hinsichtlich der tatsächlich erreichten Teilnehmenden: Etwas mehr als die Hälfte sind weiblich, das Durchschnittsalter liegt bei 35 Jahren, die Mehrheit ist ledig und hat keine Kinder. Alle Teilnehmenden sind berufstätig. Die eine Hälfte der Befragten verfügt über bis zu fünf Jahre Berufserfahrung im Bereich der Suchthilfe, die andere Hälfte von mehr als fünf Jahren. Ein anderes Bild zeigt die Begleitforschung zu Studierenden im Bachelorstudiengang „Pflege“ (Luft, Leder, Schmidt & Schelling, 2017). Die Personen, die an der Befragung teilgenommen haben, sind mehrheitlich weiblich, zwischen 20 und 25 Jahren und verfügen über ein (Fach-)Abitur.

Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede bezüglich der Bedürfnisse der Teilnehmenden

Bei den Teilnehmenden in den Angeboten kann zwischen zwei Gruppen differenziert werden: Reine Weiterbildungs- und Anrechnungsstudierende. Bei den reinen Weiterbildungsstudierenden handelt es sich um Teilnehmende in den entwickelten Weiterbildungsangeboten in den Bereichen Soziale Arbeit und Pflege (s. o.), welche nochmals differenziert nach Teilnehmenden im Masterstudiengang und Teilnehmenden in Zertifikatsangeboten betrachtet werden. Anrechnungsstudierende meint Personen, die vor dem Studium erworbene außerhochschulische Kompetenzen auf Module des gewählten Studiengangs angerechnet bekommen haben.

Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe der Weiterbildungsstudierenden bestehen hinsichtlich des *Bedarfs nach Unterstützungsangeboten* ausgehend von den vorhandenen Vorqualifikationen und Wissensbeständen bzw. der länger zurückliegenden Lernzeit. So muss „erst einmal wieder eine Verbindung zu ‚etwas zu schreiben‘ oder zu ‚in den Lernmodus kommen‘“ (Interview 2) aufgebaut werden. In diesem Zusammenhang konnten Divergenzen zwischen Personen in den Studiengängen und in den Zertifikatsweiterbildungen identifiziert werden. Bei den Teilnehmenden der Zertifikatsweiterbildungen liegt die Ausbildung meist länger zurück als bei denen der Studiengänge, sodass „wieder lernen, sich zu konzentrieren, Gutachten zu schreiben oder Ähnliches“ (ebd.) größere Herausforderungen darstellen als bei den Teilnehmenden der Studiengänge. Gleichzeitig befinden sich die Teilnehmenden der Weiterbildungsstudiengänge häufig in einer anderen Lebensphase, sodass die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium von größerer Bedeutung ist (ebd.).

Ein weiterer Aspekt ist der *Zugang zu digitalen Lehr-Lern-Formen*. Konkret geht es z. B. um die Nutzung von Moodle oder E-Learning-gestützten Modulen. Hier ist es wichtig, dass sich die Personen mit den digitalen Lehr-Lern-Formen auseinandersetzen und eine gemeinsame Heranführung stattfindet (Interview 2).

Ein Vergleich zwischen den reinen Weiterbildungs- und den Anrechnungsstudierenden zeigt, dass auch hier Analogien existieren. Diese beziehen sich zum einen auf die *hohe Motivation*: „(...) sie wollen ihr Studium zu Ende bringen; sie sind eher mal sauer, wenn ein Seminar ausfällt; sie brechen auch nicht ab, sie ziehen das durch.“ (Interview 2). Die hohe Motivation der Weiterbildungsstudierenden wurde ebenfalls im Rahmen der Begleitstudie zum Masterstudiengang identifiziert. So haben vor allem die intrinsischen Motivationsfaktoren (Lernen neuer Dinge, Anwendung der Inhalte im Berufsfeld) zur Aufnahme des Studiums geführt. Extrinsische Faktoren (u. a. Verbesserung der Berufschancen, höheres Einkommen, beruflicher Aufstieg) spielten eine eher untergeordnete Rolle (Leder, Augustinaite & Stöver, 2017). Die intrinsische Motivation spielt auch bei den Anrechnungsstudierenden eine große Rolle, wie die Begleitstudie des AnKE-Anrechnungsverfahrens zeigt. Das Interesse am Fach wird von den Befragten am häufigsten als Grund genannt. Aber auch die extrinsischen Faktoren haben eine Rolle gespielt (Kunert-Zier, Augustinaite & Leder, 2017).

Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den Gruppen zeigt sich hinsichtlich der empfundenen *Wertschätzung durch die Anrechnung beruflicher Kompetenzen*. In diesem Kontext zeigen die Ergebnisse der Begleitstudie zum AnKE-Verfahren ebenfalls, dass es durch die Anrechnung insbesondere zu allgemeinen Vorteilen im Studium (u. a. durch weniger zu belegende Module), einer Verkürzung der Studienzeit sowie zur Entlastung der Lehrenden gekommen ist (Kunert-Zier, Augustinaite & Leder, 2017). Auch wenn die Anrechnung im Masterstudiengang ebenfalls als Wertschätzung empfunden wurde, ist zu beachten, dass der Anteil derjenigen, die sich Kompetenzen auf den Studiengang anrechnen ließen, sehr gering war (Leder, Augustinaite & Stöver, 2017).

Zeitlich flexible Studiengangmodelle sind ein weiteres Bedürfnis, welches beide Gruppen vereint. Im Fokus steht die Möglichkeit der Lehre außerhalb der klassischen Präsenzzeiten. Denn nicht nur die Weiterbildungsstudierenden sind in der Regel berufstätig – auch die Anrechnungsstudierenden absolvieren den Bachelorstudiengang häufig berufsbegleitend als „weiterbildende Qualifikation“ (Kunert-Zier, Schulert & Augustinaite, 2015).

Individuelle Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der *Erwartungen an die Studienorganisation*, insbesondere an Struktur und Organisation, welche seitens der Weiterbildungsstudierenden höher sind. Hier existieren Differenzen, die sich beispielsweise auf saubere und gepflegte Räume beziehen (Interview 2), wie auch die Begleitstudie zum Masterstudiengang zeigt. So sollte insbesondere die räumliche Situation an der Hochschule verbessert werden, da die Seminarräume nicht zu den spezifischen Anforderungen des Studiengangs passen (Leder, Augustinaite & Stöver, 2017). Weiterhin wurde von den Weiterbildungsstudierenden die „Organisation der Prüfungstermine“, „Zugang zu EDV-Diensten“ sowie die „Kommunikation mit Lehrenden und Studierenden über die Moodle-Plattform“ als verbesserungswürdig angesehen (Leder, Augustinaite & Stöver, 2017). Zurückgeführt wird dies auf Folgendes:

„Im Bereich der Weiterbildung ist eine Klientel, die nach Ende der Förderung im Rahmen des Wettbewerbs eine Gebühr für ein Angebot zahlen muss. Diese hat eine andere Erwartungshaltung an die Angebotsstrukturen“ (Interview 2).

Unterschiede zwischen den Weiterbildungs- und Anrechnungsstudierenden zeigen sich ebenfalls beim Bedarf an gut *strukturierten Arbeitsmaterialien* wie beispielsweise Skripten, die zur Vor- und Nachbereitung genutzt werden können. Diese sind für die Weiterbildungsstudierenden von größerer Relevanz, da die Ansprüche „ein bisschen mehr aus der Perspektive eines Kunden“ zu sehen sind (Interview 2).

Zugangs- und Lernbedingungen

Die Einrichtung von *individuellen Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen* für Studieninteressierte und Studierende stellte im Projekt einen zentralen Punkt dar, der dazu diente, die Zugangs- und Lernbedingungen zu verbessern. Um konkrete Hilfestellungen in Form eines organisierten Angebots zur Begleitung und Unterstützung durch andere Studierende zu bieten, wurde das *Peer-Mentoring-Programm* (PeMe) konzipiert. Hierzu wurde die bereits bestehende Zusammenarbeit in Gruppen oder Tandems, die bei den Studierenden beobachtet wurde, professionalisiert, sodass freiwilliges Engagement als wichtige Leistung gewürdigt wird (Maier, 2014a, 2014b, 2014c, 2017a, 2017b, 2017c). Die Augenhöhe und niedrigschwellige Erreichbarkeit sind hierbei von großer Bedeutung, weshalb bislang gute Erfahrungen mit dem Programm gemacht wurden.

Im Rahmen des AnKE-Verfahrens werden verschiedene Beratungs- und Unterstützungsformate angeboten. Dazu gehören Informationsveranstaltungen im Rahmen der Erstsemestereinführung, Erstsemestertreffen, persönliche Beratungsgespräche zu individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren sowie zum weiteren Studienverlauf. Zusätzlich wurden im Rahmen des Projekts regelmäßige Sprechstunden und Terminvereinbarungen mit den Studierenden sichergestellt (Feigl, 2014; Feigl, Kunert-Zier & Schuler, 2017; Kunert-Zier, Augustinaite & Leder, 2017) und das Konzept einer studentisch besetzten Informationstheke zur Erstberatung lebenslangen Lernens und anrechnungsinteressierter Studierender erarbeitet (Röber, 2017). Darüber hinaus sind die Studierenden auf einer studentischen Lernplattform miteinander vernetzt, auf der ebenfalls alle wichtigen Informationen zum AnKE-Verfahren oder alternative Empfehlungen zum Studienverlauf vorliegen (Luft et al., 2018). Informationsveranstaltungen als Gruppen- und Einzelberatungstermine werden genauso im Rahmen des AAEK-Verfahrens durchgeführt (Schädle-Deininger & Luft, 2017). Und auch in der Weiterbildung erhalten die Studierenden eine individuelle Beratung, die per E-Mail, Telefon oder persönlich erfolgt (Leder, Augustinaite & Stöver, 2017). Ein wichtiger Aspekt der Beratung ist deren individuelle Prägung und ein vernetztes Vorgehen unter Einbeziehung aller wichtigen Serviceeinheiten, um ein möglichst verzahntes und konsistentes Konzept der Information, Beratung und Unterstützung zu erhalten (Maier, 2018).

Darüber hinaus wurden diverse *Informationsmaterialien* für die Zielgruppe erstellt. Dazu gehören u. a. eine Informationsbroschüre zum AAEK-Verfahren (Frankfurt UAS, 2017f), ein Handbuch zur Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen (Feigl, 2017), ein Leitfaden zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte an der Frankfurt University of Applied Sciences (Frankfurt UAS, 2016) oder Informationen zu Finanzierungsmöglichkeiten für Studium und Weiterbildung (O.V., 2015).

Spezifische Didaktik für Lehrveranstaltungen mit einer heterogenen Teilnehmerschaft

Berufliche Erfahrungen und auch nicht-berufliche Kompetenzen sind ein wichtiges Element, welches sich in der Didaktik der Lehrveranstaltungen widerspiegelt.

„Man braucht eine spezifische Didaktik, um Menschen anzusprechen, die sich allein schon vom Lebensalter anders darstellen als diejenigen, die mit 19 Jahren das Studium der Sozialen Arbeit anfangen. Sie treten schon ganz anders auf und diese anders abzuholen und einzubinden, das ist die Anforderung“ (Interview 2).

In diesem Zusammenhang spielen *interaktive Seminarstrukturen* eine wichtige Rolle. Der Vorteil kann insbesondere darin gesehen werden, dass sich die unterschiedlichen Zielgruppen gegenseitig ergänzen und/oder anregen. Dies ist dann sowohl für die Lehrenden attraktiv als auch für diejenigen interessant, die noch keine Berufserfahrung haben (Interview 2). Die Ergebnisse der Begleitstudie zum Masterstudiengang zeigen in diesem Kontext, dass über 85 Prozent der Teilnehmenden angegeben haben, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis wichtig

ist und über 70 Prozent der Studierenden sagen, dass sie die Lehrveranstaltungen als überwiegend praxisnah empfanden. Überdies zeigen die Ergebnisse, dass der Studierendenvortrag und die Gruppenarbeit nach dem Dozierendenvortrag die am häufigsten eingesetzten Lehrformen darstellen und die Studierenden mit den eingesetzten Lehrformen zufrieden sind (Leder, Augustinaite & Stöver, 2017). Weiterhin zeigen Evaluationsergebnisse, dass über 85 Prozent der Studierenden ihr erworbenes Wissen bei der Arbeit integrieren konnten (Kunert-Zier, Schuler & Augustinaite, 2016).

Einsatz und Grenzen digitaler Technologien in der Lehre bzw. digitaler Lernformate

Der Einsatz digitaler Technologien in der Lehre wird von den Projektbeteiligten ambivalent betrachtet und ist abhängig von der Zielgruppe, dem (Fach-)Bereich, dem Modul und dem gewünschten Lerneffekt.

Im Rahmen des Masterstudiengangs werden einzelne Bereiche bzw. Module (u. a. die Bereiche Anatomie und Wirtschaft) durch E-Learning-Maßnahmen unterstützt und damit positive Erfahrungen gemacht. Auch eine Befragung der Studierenden im Bachelorstudiengang „Pflege“ zeigt, dass sich drei Viertel der Befragten E-Learning-Formate zur Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung wünschen. Vorteile wurden insbesondere in der Orts- und Zeitunabhängigkeit und in der besseren Veranschaulichung bzw. Visualisierung gesehen (Luft et al., 2017). Dagegen wird der Einsatz von digitalen Lernformaten in der Sozialen Arbeit bzw. bei Modulen, bei denen z. B. kritische Reflexion notwendig ist, weniger positiv angesehen, da der persönliche Kontakt nicht ersetzen kann (Interview 2).

Darüber hinaus zeigen die Evaluationsergebnisse der e-learning-basierten Zusatzangebote in der Informatik, dass diese insgesamt nur eher schwach von den Studierenden genutzt wurden und es eher die bereits erfolgreichen Studierenden sind, die die zusätzlichen Selbstlern- und Selbsterprobungsmöglichkeiten wahrgenommen haben. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Zusatzangebote von den aktiv Nutzenden überwiegend positiv angenommen und eine Übertragung auch auf andere Studienmodule angeregt wurde. Auch das Online-Modul „Statistics“, welches neben der Vorlesungsaufzeichnung und dem Lernskript auch viele Beispiele liefert, wurde von den Studierenden positiv bewertet (Ambach, Alekseev & Andersson, 2017).

Weitere Grenzen zeigen sich beim Zugang zu digitalen Lehr-Lern-Formen. Insbesondere die Zielgruppen, die aus der Pflege und dem Bereich der Sozialen Arbeit kommen, haben große Berührungängste gegenüber allem, was mit dem Computer zu tun hat:

„Sie müssen erst mal herangeführt werden, die konnte man nicht einfach so an ein E-Learning-Modul dransetzen. Zunächst müssen die Zielgruppen eine Schulung bekommen: Was ist überhaupt ein Moodle-Kurs? Wie öffne ich da was? Wie geh ich damit um? Es mussten von uns dafür ganz andere Basiskonzepte geschaffen werden z. B. für Personen ohne große digitale Vorerfahrung“ (Interview 2).

Dass z. B. Fachkräfte in der Suchthilfe wenig Erfahrung mit Blended-Learning-Angeboten haben, bestätigt eine Online-Bedarfsanalyse, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurde. So haben fast ein Viertel der Befragten angegeben, dass sie bislang weder innerhalb von Weiterbildungen noch allgemein Berührungspunkte mit dem Lernformat Blended Learning hatten (Augustinaite & Kohlesch, 2017; Maier, Leder, Augustinaite & Stöver, 2016).

Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Das Thema Anrechnung von außerhalb des Hochschulbereichs erworbenen Kompetenzen spielt im Projekt eine zentrale Rolle (siehe Kapitel 5.2.2). Entwickelt und erprobt wurden pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren.

„Mit der Möglichkeit der Anrechnung von im Berufsleben erworbenen Kompetenzen auf ein Studium wird für Berufstätige ein wichtiger Anreiz für ein Studium geschaffen. Berufliche Kompetenzen erfahren Wertschätzung und fließen durch die Studierenden in die Hochschule ein. Absolventinnen und Absolventen eines Studiums, die zuvor eine berufliche Ausbildung absolviert haben, befördern den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis und umgekehrt“ (Braun-Busse & Schuler, 2016).

Weiterhin bringen die Studierenden mit Berufserfahrung eine hohe Motivation mit, haben häufig genaue Zielvorstellungen und überdurchschnittlichen Ehrgeiz. Zudem bereichert der Theorie-Praxis-Transfer die Lehre (Kunert-Zier, 2014): Die Studierenden sind zielorientiert, studieren überwiegend innerhalb der Regelstudienzeit und erwerben einen erfolgreichen Abschluss.

Durch die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ergeben sich daher sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Hochschule positive Effekte (Kunert-Zier, 2015; Braun-Busse & Schuler, 2016). Aufgrund der Anrechnung von Modulen wird das Studium „entschlackt“ und kann außerdem verkürzt werden. Somit können Lehrkräfte entlastet und Kapazitäten frei werden.

„Dadurch, dass wir mittlerweile 400 Anrechnungsstudierende für die Soziale Arbeit haben, macht sich das dahingehend bemerkbar, dass bestimmte Module, die pauschal angerechnet werden, auch nicht mehr so häufig in Anspruch genommen werden. Ergo, auch nicht mehr so viele Prüfungsleistungen und nicht mehr so viel Lehrinput reingesteckt werden müssen“ (Interview 2).

Auf der anderen Seite ergeben sich aber auch Kosten für die Hochschule, da personelle Ressourcen für Information und Beratung unabdingbar sind (Braun-Busse & Schuler, 2016). Im Projektkontext wurde die Erfahrung gemacht, dass die Wertschätzung für die Teilnehmenden ein wichtiges Argument war, „um erst mal überhaupt die finanzielle Möglichkeit hier im Fachbereich zu verargumentieren, dass wir eine Stelle für die Anrechnungsberatung einrichten können“ (Interview 2).

Qualitätssicherung und -entwicklung

Qualität wird im Projektkontext als etwas Formatives in einem sich ständig verändernden Prozess gesehen. Es erfolgt eine *Evaluation der Studierenden bzw. Weiterbildungsteilnehmenden und der entwickelten Instrumente*, um die Effektivität zu steigern und die Qualität zu verbessern (Interview 2). Daher werden beispielsweise die Studierenden im AnKE-Verfahren jedes Semester zu ihrer Studienzufriedenheit unter Anrechnungsbedingungen befragt. Identifiziert werden mögliche Hürden und Barrieren, welche bei Bedarf in die Studiengangentwicklung einfließen können. Darüber hinaus wurde eine Absolvent*innenbefragung erstellt, um Erkenntnisse über den Verbleib und die berufliche Beschäftigung gewinnen zu können (Feigl, Kunert-Zier & Schuler, 2017).

Auch wurden die Prozesse im Projekt modelliert und in das *hochschulinterne Qualitätsmanagement „QuaM“* integriert, sodass deren Eignung in regelmäßigen Abständen hinterfragt werden kann:

„Diejenigen, die die sogenannten Stakeholder dann mit ins Boot holen, müssen sagen: Was hat sich bewährt oder nicht bewährt? Welche Rahmenbedingungen haben sich verändert?“ (Interview 2).

Außerdem wurde im Projekt ein *lernergebnisorientiertes Evaluationsformat nach der Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)* konzipiert und erprobt. Hierbei handelt es sich um ein Instrument zur Erfassung der Ergebnisse von Lehrveranstaltungen, bei dem die Teilnehmenden um eine Selbsteinschätzung der Kompetenzen als Folge des Veranstaltungsbesuchs gebeten werden. Das Instrument soll zukünftig auf weitere Weiterbildungsangebote übertragen werden (Kohlesch, 2017; Kohlesch, Augustinaite & Kunert-Zier, 2016).

5.3 PONTs – Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen

5.3.1 Informationen zum Projekt

Die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB)²⁰ hat sich mit dem Einzelprojekt „PONTs – Potentiale nicht-traditionell Studierender nutzen“²¹ (PONTs) das Ziel gesetzt, die Studierbarkeit von berufsbegleitenden, sozialwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen zu verbessern sowie einen neuen, innovativen Studiengang

²⁰ Die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin ist eine staatlich anerkannte Fachhochschule für Sozialwesen in der Trägerschaft des Erzbistums Berlin. Im Wintersemester 2016/17 waren 1.347 Studierende eingeschrieben (KHSB, 2018h).

²¹ Das Projekt befindet sich unter der Leitung von Prof. Dr. Axel Bohmeyer; Koordinatoren sind Stefan Reinders und Kai Schmidt.

zu entwickeln. Darüber hinaus soll hochschulisches Organisationslernen angeregt werden, indem Impulse für eine pädagogisch orientierte Hochschulentwicklung erzeugt werden (Reinders, Klages & Bonillo, 2015).

In der ersten Förderphase standen die Verbesserung der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge sowie die Entwicklung und Erprobung des Bachelorstudiengangs „Soziale Gerontologie“ im Fokus (KHSB, 2018a). Das neuartige Studienkonzept sollte mit der Integration praktischer Berufserfahrung und dem Wechsel aus Präsenz- und Onlineveranstaltungen auf die speziellen Bedürfnisse von nicht-traditionell Studierenden zugeschnitten werden. Konzeptionelle Zielvorgaben waren dabei u. a. die Erarbeitung von Schreib-, Wissenschafts- und Bewertungsstandards, der Einsatz von E-Learning-Elementen, die tutorielle Begleitung sowie das Peer-Learning (PONTs, 2014b). Weiterhin sollten bei der Zielgruppenansprache und der Konzeption die Aspekte Familien- und Berufsverträglichkeit, Finanzierbarkeit, Lernerfahrung, Wissensbedarfe, Gender und Interkulturalität berücksichtigt werden (Nachtigall & Smykalla, 2015; zitiert nach PONTs 2014a).

Dagegen liegt der Schwerpunkt in der zweiten Förderphase auf der „diversitätssensiblen Hochschulentwicklung“ mit den drei Handlungsschwerpunkten „diversitätssensible Lehr- und Lernformate“, „Entwicklung und Erprobung von Instrumenten zur Beobachtung der Lehr- und Lernkultur“ und „Unterstützende Weiterentwicklung der Supportprozesse durch die Verwaltung“ (KHSB, 2018b). Ziele sind die Begleitung hochschulinterner Konsolidierungs- und Revisionsprozesse sowie die Einbindung der curricular-didaktischen und auf Hochschulentwicklung bezogenen Expertise hinsichtlich der diversitätssensiblen Lehr-Lern-Formate. Außerdem soll eine systematische Beobachtung der Prozessqualität der Lehr-Lern-Kultur unter dem Einsatz handhabbarer, standardisierter Befragungsinstrumente gewährleistet werden. Schließlich soll auch die Umsetzung der Arbeitsergebnisse des Teilprojekts „Studierendenverwaltung – Evaluierung und Prozessoptimierung der Arbeitsbereiche Studierendensekretariat, Praxisreferat und Prüfungsamt an der KHSB“ unterstützt und begleitet werden (ebd.).

5.3.2 Projektergebnisse

Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Soziale Gerontologie“ wurde neu entwickelt und implementiert. Dieser soll hoch qualifizierte Expert*innen an der Schnittstelle von pflegerisch-gesundheitsbezogenen und psychosozialen Herausforderungen im gerontologischen Praxisfeld ausbilden (KHSB, 2018c). Studierenden ist es in diesem Studiengang möglich, sich bis zu 60 CP durch außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen zu lassen (KHSB, 2018c). Zuvor wurden der Bedarf sowie Informationen zur anvisierten Zielgruppe im Rahmen einer Zielgruppenanalyse ermittelt (Klages & Bonillo, 2015). Weiterhin wurde die Studierbarkeit von berufsbegleitenden, sozialwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen verbessert.

Zu den erzielten Ergebnissen zählen auch die entwickelten Instrumente zur Beobachtung der Lehr-Lern-Kultur, z. B. curriculare Profilelemente wie die Theorie-Praxis-Verknüpfung oder das Studieverhalten. Die Begleitung diversitätssensibler Lehr-Lern-Formate sowie die Konzipierung und Umsetzung online-gestützter Lehre gehören ebenfalls zu den Ergebnissen (KHSB, 2018d). Als Schnittstelle hierfür ist die Servicestelle E-Learning implementiert worden, um den Einsatz von E-Learning-Einheiten transparent zu machen und Raum für einen produktiven Erfahrungsaustausch zu schaffen. Auch die Weiterentwicklung der Supportprozesse durch die Verwaltung wurde unterstützt (KHSB, 2018e).

Des Weiteren wurde die Online-Plattform „Studentische Forschungsarbeiten aus der Praxis für die Praxis“ mit dem Ziel implementiert, die Zusammenarbeit von Hochschule und Praxis zu stärken (KHSB, 2018f). Als weitere (Querschnitts-)Aufgabe wurde das „Gender-Mainstreaming“ bearbeitet. Der Gleichstellung der Geschlechter wurde hierbei keine Sonderrolle zugewiesen, diese Herausforderung sollte vielmehr in andere Bereiche integriert werden (KHSB, 2018g).

5.3.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit

Zielgruppen und Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Angeboten

Durch die Neuentwicklung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs „Soziale Gerontologie“ sollen u. a. beruflich Qualifizierte ohne formale HZB – insbesondere Fachkräfte aus dem Gesundheitswesen angesprochen werden (PONTs, 2017). Es handelt sich demzufolge um Personen, die nicht die herkömmlichen schulischen Voraussetzungen erfüllen und nicht im klassischen Vollzeit- und Präsenzstudium studieren, sondern um beruflich erfahrene Expert*innen, die über spezifische Erfahrungen und Kompetenzen verfügen (Nachtigall & Smykalla, 2015; zitiert nach PONTs, 2014a). Darüber hinaus werden durch den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ nicht-traditionell Studierende angesprochen. Hierbei handelt es sich um berufstätige Personen, die eine wissenschaftliche und praxisnah orientierte Ausbildung anstreben (PONTs, 2015g).

Die Besonderheiten nicht-traditionell Studierender konnten im Rahmen einer quantitativen und qualitativen Erhebung im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“²² an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin ermittelt werden. Zum einen unterscheiden sich nicht-traditionell Studierende und traditionell Studierende hinsichtlich ihrer soziodemografischen Merkmale. So sind die nicht-traditionell Studierenden beispielsweise älter und haben häufiger familiäre Verpflichtungen: das Durchschnittsalter liegt bei 39 Jahren und umfasst eine Altersspanne von 22 bis 53 Jahren. Die Mehrheit der Befragten (45,3 Prozent) lebt mit Partner*in und Kind(ern) zusammen, während 19,8 Prozent alleine, 17,4 Prozent mit Partner*in, 8,1 Prozent allein mit Kind(ern) und 4,7 Prozent in einer Wohngemeinschaft leben. 13,3 Prozent pflegen zum Zeitpunkt der Befragung eine ihnen nahestehende Person. Zum anderen verfügen rund 90 Prozent der Befragten über eine abgeschlossene Berufsausbildung – überwiegend im pädagogischen Bereich. Die Mehrheit übt eine Vollzeitbeschäftigung aus (PONTs, 2015a). Ähnliche Ergebnisse zeigt eine Befragung von Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit an fünf deutschen Hochschulen, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurde (PONTs, 2015b).

Bei der anvisierten Zielgruppe des Studiengangs „Soziale Gerontologie“ handelt es sich um Personen, die beruflich im Feld der Altenhilfe tätig sind und über eine abgeschlossene Ausbildung verfügen (Lull, 2015). Im Rahmen einer Zielgruppenanalyse konnten weitere Informationen zu den Voraussetzungen und Bedarfslagen der Personen gewonnen werden, die als zentrale Zielgruppe für den neuen Studiengang gelten. So sind die Teilnehmenden der Befragung im Durchschnitt 41,5 Jahre alt und zu 82 Prozent weiblich. Weiterhin besitzen 38 Prozent eine Ausbildung im Bereich Altenpflege und 41 Prozent in der Gesundheits- und Krankenpflege. Hinsichtlich der Studienorganisation zeigen die Resultate, dass insbesondere das Kriterium „berufsbegleitendes Studieren“ besonders motivierend ist. Gleiches gilt für die Aspekte Anrechnung der beruflichen Ausbildung und die Möglichkeit der thematischen Spezialisierung über Zertifikate. Weiterhin deuten die Ergebnisse an, dass eine deutliche Mehrheit der Befragten längere Präsenzphasen in den Hochschulen gegenüber kurzzeitiger Anwesenheit bevorzugt (PONTs, 2015c). Wie bereits eingangs erwähnt, wurden die spezifischen Bedarfe bei der Konzeption des Studiengangs berücksichtigt.

Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede bezüglich der Bedürfnisse der Teilnehmenden

Zunächst werden die Gemeinsamkeiten der Studierenden im berufsbegleitenden Studium dargestellt. Gemeinsamkeiten zeigen sich hinsichtlich der *Motivation* und dem Wunsch der wissenschaftlichen *Reflexion der Berufserfahrung*:

„Es ist eine sehr bewusst getroffene Entscheidung, ein Studium aufzunehmen. Das kann man in den Beratungsgesprächen auch zeigen. Es wird sehr bewusst geguckt: Was mache ich? Dann sind die sehr engagiert, was auch ein homogenes Phänomen ist“ (Interview 3).

²² Der Studiengang bestand schon vor Projektbeginn.

„Es geht insofern darum, mit aus der Wissenschaft, mit den Brillen der Professoren ausgestattet in die Praxis zu gehen, dies auch in eine Theoriesprache zu übersetzen, aber dann auch Schlussfolgerungen in die Praxis zu bringen“ (ebd.).

Daneben vereint die Teilnehmenden die Herausforderungen, die durch die *Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf* entstehen:

„Es sind ja Blockformate und sie müssen ja ihre Beruflichkeit, ihr Studium sowie im Regelfall Familie, Partnerschaft, Freundschaften unter einen Hut bringen“ (Interview 3).

Im Vergleich der Studierenden im berufsbegleitend Studium mit den Studierenden im grundständigen Bereich werden hier auch Unterschiede sichtbar, da die Vereinbarkeitsherausforderung – auch aufgrund des Alters – eine andere ist. Weitere Unterschiede beziehen sich auf die divergierenden *Ziele*, die mit dem Studium verbunden werden. Bei den Studierenden im grundständigen Bereich besteht durchaus die Perspektive, im Wissenschaftssystem zu bleiben. Dies ist bei den berufsbegleitend Studierenden anders, da die Teilnehmenden in der Regel älter sind und die wWB in erster Linie für ein berufliches Weiterkommen nutzen.

Weitere Divergenzen zeigen sich beim Bedarf an einer *gut strukturierten Studienorganisation*. Die Studienzeit und deren Inhalte bzw. Workloads müssen vorab genau abgestimmt werden, um Irritationen vorzubeugen. Dies bezieht sich beispielsweise auf das Lesen von vielen Texten und die Relevanz des Gelesenen für die Praxis.

Gemeinsamkeiten bei grundständigen und berufsbegleitenden Studierenden zeigen sich vor allem mit Blick auf die *Vorqualifikationen und Wissensbestände* sowie einen *hohen Respekt vor dem Studium*. So gibt es in allen Gruppen einen Bedarf an propädeutischen Angeboten, um das Studium erfolgreich zu starten. Personen mit Berufserfahrung müssen in der Regel wieder ins Lernen hineinfinden oder, sofern es sich um Personen ohne Abitur oder Fachhochschulreife handelt, sich erstmals mit dem akademischen Milieu vertraut machen. Bei den Studierenden im grundständigen Bereich bestehen solche Probleme häufig nicht oder zumindest nicht in dem Ausmaß, dennoch kann nach der Schule ein unzutreffendes Verständnis vom wissenschaftlichen Arbeiten vorliegen (Interview 3).

Zugangs- und Lernbedingungen

Bei der Konzeption der Studieneingangsphase in den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen wurden die spezifischen Voraussetzungen von berufsbegleitend Studierenden (umfangreiche Praxiserfahrung, berufspraktische Sozialisation, Gleichzeitigkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studiumsbezogenen Verpflichtungen, Überforderungsängste durch die unbekannte akademische Ausbildungssituation) berücksichtigt. So ist z. B. die Studieneingangsphase so konzipiert, dass in der Lehre systematisch an die beruflichen Erfahrungen der Studierenden angeknüpft werden kann und somit die spezifischen Kompetenzen sichtbar und aktiviert werden (Klages & Schacke, 2017; Nachtigall & Smykalla, 2015; PONTs 2015a). Um gute Zugangs- und Lernbedingungen zu ermöglichen, wurden diverse Beratungs- und Unterstützungsangebote entwickelt.

Das *Propädeutikum Wissen schafft Praxis* wurde entwickelt und in den neu entwickelten Bachelorstudiengang „Soziale Gerontologie“ integriert. Hierbei handelt es sich um eine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, die in Präsenz- und Onlinephasen über zwei Semester (drei Semesterwochenstunden) angeboten wird²³. Koooperative Elemente sowie die Lernbegleitung in Peer-Groups sollen den Aneignungsprozess unterstützen und dabei helfen, den Einstieg im Umgang mit akademischen Arbeitsweisen zu überwinden (Fricke & Zeller, 2015; Klages & Schacke, 2017). Die Aneignung und Vertiefung von Schlüsselkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens erfolgt in drei Phasen, welche durch die voranschreitende Selbstständigkeit der Studierenden gekennzeichnet sind (Bonnillo, 2015). Zentrales didaktisches Element ist die tutorielle Begleitung, bei der die Tutor*innen die Rolle einer Zwischeninstanz zwischen Erstsemester*innen und Lehrenden übernehmen und die Interessen der Studierenden hinsichtlich der Lehr-Lern-Situation artikulieren (Fricke & Zeller, 2015). Die Ergebnisse der Evaluation zeigen,

²³ Erprobt und evaluiert wurde dies 2013/14 im ersten und zweiten Semester des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs „Soziale Arbeit“.

dass die Studierenden mehrheitlich ein positives Feedback geben. Insbesondere die Anfangsphase wird aufgrund der Komplexität als sehr unterstützend wahrgenommen sowie die Verknüpfung von Präsenz- und Onlineeinheiten als sinnvoll und schlüssig erlebt. Auch werden Ängste und Hemmschwellen beim Thema wissenschaftliches Arbeiten abgebaut und ein konkreter Einblick vermittelt. Gleichwohl geben die Tutor*innen ein positives Feedback. Seitens der Lehrenden wird ebenso ein positives Fazit aufgrund der zielführenden und anregenden Zusammenarbeit gezogen, die aber auch aufgrund der Absprachen zeitintensiv sind und als ungewohnt empfunden werden (PONTS, 2014b).

Des Weiteren wurde die *propädeutische Seminareinheit „Kompetenzreflexion“* im Blended-Learning-Format entwickelt. Zielgruppe sind nicht-traditionell Studierende des ersten Semesters im berufsbegleitenden Studiengang „Soziale Arbeit“. In der Seminareinheit erfolgt eine Bestandsaufnahme der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu Beginn des Studiums, deren Weiterentwicklung, die gegenseitige Reflexion im Sinne des Peer-Feedbacks und die Vernetzung der Studierenden untereinander. Die propädeutische Einheit besteht aus den didaktischen Instrumenten Kompetenzprofil, virtuelle Kompetenzbörse und Online-Studientagebuch (Bochert & Bestmann, 2015; PONTS, 2015d). Vorteile des Konzepts sind zum einen, dass die spezifischen Kompetenzen berufsbegleitend Studierender zum Studienbeginn sichtbar werden. Zum anderen können ein passgenauer Wissenstransfer realisiert und die berufsbezogenen Kompetenzen unmittelbar in die Gestaltung der Lehre einbezogen werden (Bochert & Bestmann, 2015). Insgesamt zeigen die Evaluationsergebnisse, dass die Seminareinheit als ein hilfreiches Angebot wahrgenommen wird. Allerdings zeigen sich starke Variationen hinsichtlich der drei Instrumente. Während die Erstellung und Nutzung der Kompetenzprofile als sinnvoll erscheint, wird das Online-Studientagebuch nicht im erwarteten Maße angenommen. Auch die Kompetenzbörse wird von den Studierenden nicht im angedachten Sinne genutzt (PONTS, 2015d).

Darüber hinaus wurde dem höheren Bedarf nach *Beratung und Unterstützung* von nicht-traditionell Studierenden Rechnung getragen:

„Wir haben hier eine Studiengangsleitung, wir haben hier nicht so viele Studiengangsleiter. Dabei haben wir hier eine enge Begleitung einer Professorin, die diese Gruppe oder die Kohorte des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs begleitet. Sie ist mit ihnen in einem engen Austausch und kriegt sehr schnell mit, wenn es irgendwo hakt; also, in dem Sinne, dass jemand Hilfe bei der Vereinbarkeit braucht oder mal einen Ratschlag außerhalb von der Professorenmeinung braucht“ (Interview 3).

Die *Studienreflexion* ist ein weiteres Element, welches beruflich Qualifizierte darin unterstützt, eine akademische Identität neben der beruflichen zu entwickeln. Hierbei sollen Studieranforderungen kritisch hinterfragt und konstruktiv bearbeitet werden. Es handelt sich um eine begleitende Kurseinheit in den ersten beiden Semestern, die der persönlichen Orientierung zu Studienbeginn dient, ein Forum zur Beratung und gegebenenfalls Klärung von inhaltlichen und organisatorischen Fragen bietet und somit das Ankommen an der Hochschule erleichtert. Die Auswahl der Themen wird dialogisch und situativ entschieden. Es erfolgt ein Wechsel zwischen professoralen Beratungen, Vorträgen und tutoriell begleitenden Workshops (PONTS, 2015e).

Spezifische Didaktik für Lehrveranstaltungen mit einer heterogenen Teilnehmendenschaft

In den berufsbegleitenden Studiengängen werden die *Praxiskompetenz bzw. berufliche Erfahrung* als Ausgangspunkt genommen. Dabei spielt die *fallbasierte Lehre*, ein grundlegendes didaktisches Element in den interdisziplinär ausgestalteten Modulen im Studiengang „Soziale Gerontologie“, eine wichtige Rolle, welche dazu beiträgt, ein professionelles berufliches Selbstverständnis zu entwickeln. Die Studierenden lernen, Reflexions- und Deutungsmuster zu entwickeln sowie Methoden zur Rekonstruktion von Situationen nachzuvollziehen, mit denen sie selbst ihre spätere Berufspraxis reflektieren können²⁴ (Walter, 2015). Insbesondere für beruflich Qualifizierte aus der Pflege eignet sich dieser phänomenologische Ansatz, bei dem der reflexive Prozess der Lernenden über

²⁴ Grenzen werden hinsichtlich der Methodenkompetenz der Lehrenden und Studierenden gesehen sowie bei der Bereitschaft der Lehrenden, mitzumachen (Interview 3; Walter, 2015).

das eigene Lernverständnis ein Teil der Curriculumentwicklung ist (PONTs, 2015e). Zum Einsatz kommen ausschließlich authentische Fälle in strukturierten Lernsituationen. Hierbei wird die unmittelbare berufliche Erfahrung fallbezogen aufgegriffen und mit theoretisch sowie sozialwissenschaftlich empirischen Bezügen analysiert, interpretiert und mit Blick auf interdisziplinäre Handlungsoptionen verdichtet (Walter, 2015).

Um dem Theorie-Praxis-Transfer gerecht zu werden, wird außerdem ein *E-Portfolio* eingesetzt. Dadurch erhalten die Studierenden eine Möglichkeit, neues Wissen und neue Kompetenzen zeitnah auf das berufliche Tätigkeitsfeld zu beziehen und anzuwenden sowie ihr Praxiswissen ins Studium einzubringen. Ein weiterer Vorteil wird in der Strukturierung der Selbstlernzeit gesehen (PONTs, 2015e). Unterstützt wird die Arbeit mit dem E-Portfolio durch vielfältige Interaktionen, die im Lehr- und Studiengeschehen im Moodle-Kursraum durchgeführt werden (Klages, 2017). Strukturiert wird das E-Portfolio über sogenannte Theorie-Praxis-Lernaufgaben (TPL). Das bedeutet, dass es pro Modul eine TPL gibt, welche wiederum organisatorischer Bestandteil von Bausteinen mit engstem Bezug zur Aufgabe ist. Zentral ist an dieser Stelle die schriftliche Auseinandersetzung mit der fachlichen Perspektive. Eine bedeutende Rolle spielt auch die kommunikative Auseinandersetzung. Konkret bearbeiten mehrere Studierende parallel eine Aufgabenstellung, welche von den Lehrenden kommentiert wird. Gleichwohl erfolgt eine Beratung zum Vorgehen oder den Resultaten. In der Praxis übernimmt jeweils die für den aktuellen Baustein verantwortliche Lehrperson die Einführung der Studierenden in das gemeinsame Bearbeitungsprozedere zum Ende der Präsenzzeit sowie die Begleitung und Rückmeldung zu den Reflexionen der Aufgaben auf der Lernplattform Moodle. Darüber hinaus erfolgt eine Begleitung durch Tutor*innen (Klages & Reinders, 2017). Positiv wurde von den Studierenden hinsichtlich der TPL Nachfolgendes hervorgehoben:

„(...), dass ihnen die zeitnahe Thematisierung des an der Hochschule verhandelten Wissens zur respektive in der beruflichen Praxis geholfen habe, beides miteinander in Bezug zu setzen und die Bedeutungen füreinander zu eruieren. Einhergehend verwiesen sie auf die Bedeutung der explizierten und über die Veranstaltungszeit hinausgehenden Aufgabenstellungen als orientierende Heuristiken für eine vertiefende oder erweiterte fachliche Auseinandersetzung“ (Klages & Reinders, 2017, S. 49).

Diese Einschätzung wird ebenfalls seitens der Lehrenden geteilt. Auch werden die Zuverlässigkeit und das Potenzial zum fachlich orientierten Austausch positiv hervorgehoben. Interessant ist ansonsten, dass die thematisch fokussierte Verständigung im Zusammenhang mit fachlichen Sachverhalten durch die TPL initiiert wurde, allerdings vorzugsweise in den Präsenzveranstaltungen systematisch aufgegriffen und fortgeführt wurde, sodass organisationale Anpassungen vorgenommen wurden (Klages & Reinders, 2017).

Weiterhin wurde die *Praxisplattform „Studentische Forschungsfragen aus der Praxis für die Praxis“* entwickelt, welche durch die Bereitstellung von Fragestellungen und Projekten aus dem praktisch forschenden Feld ermöglicht, dass studentische Forschungsarbeiten einen konkreten Praxisbezug aufweisen und diese für Studierende nutzbar gemacht werden²⁵. Auf der online-gestützten Plattform werden sowohl die Themen als auch Praxiseinrichtungen und Forschungsprojekte zur Verfügung gestellt. Somit wird der Theorie-Praxis-Transfer optimiert und es ergibt sich ein Mehrwert für die Gestaltung der Lehre (Ferrin, Klages & Bochert, 2015; PONTs, 2015f).

Einsatz und Grenzen digitaler Technologien in der Lehre bzw. digitaler Lernformate

Im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Soziale Gerontologie“ werden etwa 15 Prozent der CP in Form von digitaler Lehre erworben (Klages, 2017). Aufgrund der didaktischen Konzeption des Studiengangs erfolgt dies in erster Linie durch die Nutzung der Lernplattform Moodle für die Strukturierung und Interaktion in Studium und Lehre. Genutzt wird Moodle zum einen als modul- und fallorientierter Kursraum und zum anderen beim studienbegleitenden E-Portfolio mit seinen Theorie-Praxis-Lernaufgaben. Bei der Modularisierung über Moodle erhalten alle Beteiligten, d. h. Lehrende, Hauptamtliche und Lehrbeauftragte einen Zugang zum Kursraum. Die Inhalte des

²⁵ Erste Erfahrungen zeigen eine überaus positive Resonanz. Weitere Informationen unter PONTs (2015f).

Studiengangs werden räumlich-virtuell und organisatorisch zusammengeführt, sodass ein Moodle-Kursraum²⁶ ein gesamtes Modul abbildet, auch wenn in der Lehrausgestaltung üblich und über die Struktur der Lernplattform nahegelegt ist, dass pro einzeltem Baustein ein Kursraum genutzt wird. Vorteile für die Studierenden werden hierbei in der Anschlussfähigkeit und Kohärenz der einzelnen Bausteine gesehen, während die Lehrenden die Möglichkeit haben den Arbeitsprozess in sämtlichen Bausteinen zu verfolgen, sodass die Möglichkeiten der fortlaufenden Abstimmung und Verständigung auf die zentralen Lernziele deutlich höher sind (ebd.).

Weiterhin ist es für alle Beteiligten hilfreich, dass bausteinübergreifend und zentral ein Einblick in alle Arbeitsmaterialien, wie z. B. Texte, existiert. Ebenfalls ist der Austausch auf unterschiedlichen Ebenen, d. h. in den verschiedenen Foren, auf Ebene der einzelnen Bausteine und modulübergreifend, möglich. Die Interaktionsoptionen richten sich gleichermaßen an Studierende und Lehrende, wobei Letztere in einem verdeckten Bereich die Gelegenheit zum direkten Austausch untereinander haben. Außerdem werden den Lehrenden im Modul die Falldarstellungen und dazugehörigen Arbeitsmaterialien verfügbar gemacht (Klages, 2017).

Die Erfahrungen aus der Lehr- und Studienpraxis zeigen hinsichtlich der Modularisierung, dass sowohl seitens der Studierenden als auch seitens der Lehrenden und Lehrbeauftragten mehr Transparenz im Zusammenhang mit der curricularen Organisation und Intentionen geschaffen wurde. Weiterhin haben sich die Bedeutung der Module als thematische Einheiten und die Verbindlichkeit der Nutzung der Lernplattform als gemeinsamer virtueller Standort erhöht. Dadurch hat sich auch der Kommunikationsaufwand erhöht. Neben den Vorteilen ergeben sich auch Grenzen. Einerseits erfordert die Einbeziehung der Lehrbeauftragten *zusätzliche zeitliche Kapazitäten der Modul- und Studiengangsleitung*, da diese in der Regel wenig mit der Lernplattform vertraut sind. Ebenso erfordert die Vorbereitung der Lehre auf Modulebene zusätzlichen Zeitaufwand (Klages, 2017). Weiterhin haben die Projekterfahrungen aus fünf von acht TPL gezeigt, dass insbesondere der Umgang mit der Lernplattform Moodle sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrenden herausfordernd erlebt wird. Beispielsweise war es schwierig, eine lebendige Diskussion in einem Online-Forum aufrechtzuerhalten. Um die Studierenden individuell unterstützen zu können, werden u. a. Tutor*innen mit entsprechenden Übungsangeboten eingesetzt. Weiterhin spielt die gewonnene zeitliche Flexibilität eine Rolle, da Gruppenarbeiten nur vereinzelt synchronisiert werden konnten und das kollaborative Arbeiten dadurch erschwert wird. Zurückgeführt wird dies auf die beruflichen Verpflichtungen – insbesondere in der vorlesungsfreien Zeit. Weiterhin wurden die TPL nicht als dezidierte Bestandteile eines studienbegleitenden und begründeten Transformationsprozesses thematisiert, sondern eher als singuläre Aufgabenkomplexe bearbeitet (Klages & Reinders, 2017).

Weitere Grenzen beziehen sich auf die vorhandenen Kompetenzen und die *Scheu vor digitalen Technologien* seitens der Studierenden (Neumann & Quindel, 2016) und zeigen sich insbesondere bei Studierenden aus Berufen, in denen digitale Technologien derzeit noch wenig genutzt werden, wie z. B. in sozialen Berufen (Krauskopf & Zahn, 2015). Daher ist neben einer einführenden Veranstaltung in die Moodle-Plattform eine kontinuierliche Begleitung notwendig. Auch die Hochschullehrenden haben unterschiedliche Medienerfahrungen, -kompetenzen und -erwartungen und stoßen bei der Gestaltung digitaler Angebote vor spezifische Herausforderungen (Krauskopf & Zahn, 2015). Zur Unterstützung der Lehrenden beim Umgang mit digitalen Medienformaten wird ein niedrigschwelliges hochschuldidaktisches Beratungsangebot umgesetzt – die sogenannte „Servicestelle E-Learning“. Im Zentrum stehen die didaktische Beratung, die Sammlung und Präsentation von Good-Practice-Beispielen sowie die Initiierung des Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden. Das Hauptaugenmerk bei der individuellen Beratung wird auf didaktisch und methodische Fragen beim Einsatz digitaler Medien gelegt und nicht auf technischen Fragen. Ebenfalls sollen die Lehrenden ermutigt werden, die Lernplattform Moodle interaktiv zu nutzen (Klages, Ferrin, Lull & Bestmann, 2015).

²⁶ In der Regel enthalten die Kursräume folgende Elemente: Information zum Modul-Kursraum (z. B. Inhalte, Lernziele, Lehrende), Informationen und Arbeitsmaterialien der Bausteine, Foren auf Baustein- und Modulebene, Hinweise zur Modulprüfung, Modulbibliothek, Verlinkung zur spezifischen TPL sowie Materialien zur Bearbeitung des/der authentischen Falls/Fälle im Modul (Klages, 2017).

Problematisch wird auch die *schwierige Grenzziehung gegenüber Arbeitgebenden, Familienmitgliedern oder Freunden bei der Nutzung digitaler Lernformate* gesehen. In diesem Kontext wurde von einigen Studierenden Folgendes zurückgemeldet:

„Manchmal ist es einfacher, (...), dass die Studierenden wissen, in dieser Woche sind sie weder für den Arbeitgeber noch für Familienmitglieder, Freunde oder sonst was verfügbar, denn sie sind in der Woche am Studieren. Die Entgrenzung über solche Lehrveranstaltungen durch die spezifische Didaktik des E-Learnings führt jedoch zu der Versuchung oder zu der Idee, man sei jetzt doch permanent erreichbar. Das ist tatsächlich ein Problem“ (Interview 3).

Weiterhin ist es notwendig, dass die Online-Lehre bzw. das Selbststudium bzw. der Lernprozess klar strukturiert ist. Außerdem ist wichtig, dass die Zeiten für das online-gestützte Selbststudium klar ausgewiesen werden und somit für eine Verbindlichkeit gesorgt wird. Hier ist auch die Hochschuleseite gefordert (Interview 3).

Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Im Bachelorstudiengang „Soziale Gerontologie“ können durch ein *pauschales Verfahren* insgesamt 60 CP für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen angerechnet werden. Anrechnungsfähig sind eine abgeschlossene dreijährige Ausbildung in der Altenpflege sowie in der Gesundheits- und Krankenpflege nach der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (AltPflAPrV) aus 2002 und der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAPrV) von 2003 oder das Bestehen einer Einstufungsprüfung (PONTS, 2015e). Dieses Vorgehen ermöglicht allen Studierenden eine Verkürzung ihres berufsbegleitenden Studiengangs auf sechs Semester (Lull, 2015). Die Anrechnung wird für die Studierenden als Wertschätzung empfunden:

„Die Studierenden fühlen sich wertgeschätzt, dass ein Teil ihrer Berufsbiografie angerechnet (und auch im Grunde anerkannt) wird. Es wird anerkannt, dass sie etwas sozusagen im hochschulischen Kontext gemacht haben. Man könnte auch sagen, dass das ein Motivationsschub ist“ (Interview 3).

Im Gegensatz dazu ist die Anrechnung für die Hochschule eher kostensteigernd, da keine Ressourcen für die Anrechnungsverfahren zur Verfügung stehen bzw. im Kapazitätsrecht auftauchen. Anders ist es in der wissenschaftlichen Weiterbildung, da die entstehenden Kosten eingerechnet werden können:

„Sie könnten ja sagen, wenn sie Kosten erzeugt haben, dass das quasi Vorkosten sind. Irgendjemand muss prüfen, ob die das erbracht haben, dass das auch angerechnet werden kann, dann bilden sie das nachher ab. Und genau diese Abbildung können wir nicht machen. Wir müssen Einstufungsprüfungen machen“ (Interview 3).

Qualitätssicherung und -entwicklung

Im Rahmen des Qualitätsmanagements erfolgt eine *Befragung nach der Lernmotivation und den Lern- oder Studienverläufen* und nicht, wie im klassischen Sinne nach der Zufriedenheit (Interview 3). Somit orientiert sich der Ansatz „an der Unterstützung der akademischen Lehr- und Lerngemeinschaft an genuin pädagogischen Anforderungen“ (Kavermann & Schmidt, 2017a, S. 12). Die Befragung ist eher studiengangübergreifend und auf den gesamten Studienverlauf bezogene Entwicklungsaufgaben angelegt²⁷ (Interview 3).

Ein Nachteil ist, dass die Rückläufe der nicht-standardisierten Bögen nicht besonders umfangreich sind. Die Befragung gliedert sich in die Frageblöcke „Hochschulzugang BA & MA“, „Einstellung zu Studium & Wissenschaft“, „Überzeugungen zur Struktur von Wissen“, „Ich im Kontext von Politik und Gesellschaft“, „Erarbeitung von Inhalten & Texten“, „Literatur & Recherche“, „Lektüre (Freitextfragen)“, „Angaben zur Person“. Von Vorteil ist, dass der Fragebogen²⁸ bei leichten Anpassungen in unterschiedlichen Studienphasen (z. B. Studieneingang, Praxisphase) eingesetzt werden kann (Kavermann & Schmidt, 2017b).

²⁷ Auswertungen zu soziodemografischen Merkmalen, Lernstrategien und Studierverhalten aus den Studieneingangsbefragungen Wintersemester 2015/16 und Sommersemester 2016 können unter Kavermann (2016a, 2016b) nachgelesen werden.

²⁸ Der Fragebogen befindet sich unter Kavermann & Schmidt (2017b).

Darüber hinaus werden die Lehrenden zwar angehalten, *Feedbackschleifen* mit den befragten Teilnehmenden einzuführen, doch finden diese nicht in regelmäßigen Abständen statt. Hier geht es darum, nach einem Drittel der jeweiligen Lehrveranstaltung abzuklären, ob die Studierenden mitkommen und was das eigentlich heißt:

„Wenn dann die Studierenden merken, dass sich etwas ändert oder dass zumindest etwas aufgegriffen wird, dann zeigt es auch Wirkung. Diese standardisierten Befragungen erzeugen bei unseren Studierenden, und das ist auch tatsächlich von den Studierenden thematisiert worden, dass sie gar nicht wissen, was damit angefangen wird. Die sehen da keinen Effekt. Deswegen machen die auch nicht mehr mit. Wir fragen übrigens dann auch, wie es mit der Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium aussieht; sprich: Wie läuft das denn bei Ihnen? Können Sie eine kurze Rückmeldung geben?“ (Interview 3).

5.4 Offene Hochschule Oberbayern (OHO)

5.4.1 Informationen zum Projekt

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Offene Hochschule Oberbayern“ (OHO) ist ein Verbundprojekt²⁹ der Hochschule für angewandte Wissenschaften München³⁰ (HM) und der Technischen Hochschule Ingolstadt³¹ (THI). Beide Hochschulen haben sich mit ihren jeweiligen Erfahrungshintergründen und Kompetenzen zusammengeschlossen, um gemeinsam das Thema lebenslanges Lernen, unabhängig vom Bildungshintergrund, zu bearbeiten. Die HM übernimmt dabei die Funktion des Verbundkoordinators (Winterhalder, Engenhorst, Fraunhofer & Doyé, 2017). Wesentliche Ziele des OHO-Projekts sind die Verbesserung der Übergänge von beruflicher und akademischer Bildung, die dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots und die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen (Doyé, Gerich & Reuter, 2015).

Den Schwerpunkt der ersten Förderphase bildeten die Ermittlung des Zielgruppenbedarfs und die Entwicklung von neuen flexiblen und berufsbegleitenden Studienangeboten, Vor- und Brückenkursen, Beratungsangeboten und Anrechnungsmöglichkeiten. Außerdem sollte die Studieneingangsphase für die OHO-Zielgruppen, d. h. nicht traditionell Studierende, Erwerbstätige, Personen mit Familienverpflichtung, Berufsrückkehrer*innen, Späteinsteiger*innen sowie Migrant*innen, deren ausländischer Studienabschluss auf dem deutschen Arbeitsmarkt nicht anerkannt wird, neu konzipiert und die Erwartungen sowie der Studienerfolg der nicht-traditionell Studierenden erforscht werden (HM, 2018b; Pohlmann, Vierzigmann & Doyé, 2017).

Fokus der zweiten Förderphase war die Implementierung der in der ersten Förderphase erarbeiteten Angebote sowie die gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse hinsichtlich der Öffnung der Hochschulen. Obendrein sollten dazu die institutionellen Prozesse der Hochschulen (z. B. IT-Systeme für die Immatrikulation, Prüfungen, Anrechnung) in den Blick genommen werden (HM, 2018b; Pohlmann, Vierzigmann & Doyé, 2017).

5.4.2 Projektergebnisse

Eines der zentralen Projektergebnisse des OHO-Projekts ist die Konzeption und Umsetzung flexibler, modularer und berufsbegleitender Studiengänge für nicht-traditionell Studierende. Damit bedarfs- und erwartungsgerechte Studiengänge entstehen konnten, erforschte die HM zunächst die Beweggründe, Erwartungen und Studienerfolge der Zielgruppen. Im Anschluss wurden die Angebote evaluiert (HM, 2018c; OHO, 2017). Weiterhin wurden mehrdimensionale Bedarfs- und Zielgruppenanalysen durchgeführt, um empirisches Wissen über die anvisierten Zielgruppen generieren zu können. Erwartungen und Anforderungen an berufsbegleitende Angebote wurden bei Schüler*innen, beruflich Qualifizierten, Arbeitgebenden und Studierenden erhoben (Fraunhofer, Lewin & Neger, 2013a, 2013b, 2014; Lewin & Neger, 2013, 2014). Die Ergebnisse lieferten Informationen über die Personen, die

²⁹ Die wissenschaftliche Leitung oblag den Profs. Dres. Gabriele Vierzigmann, Stefan Pohlmann und Thomas Doyé.

³⁰ Die Hochschule für angewandte Wissenschaften München ist eine staatliche Fachhochschule. Mit ca. 18.000 Studierenden zählt sie zu einer der größten Hochschulen für angewandte Wissenschaften Deutschlands (HM, 2018a).

³¹ An der Technischen Hochschule Ingolstadt (Hochschule für angewandte Wissenschaften) waren im Wintersemester 2017/18 rund 5.500 Studierende immatrikuliert (THI, 2018a).

sich für ein berufsbegleitendes Studium an der HM interessieren. Zugleich konnten Informationen hinsichtlich der zielgruppengerechten Gestaltung von Unterstützungs- und Beratungsbedarfe gewonnen werden (Lewin, 2015; Lewin, Vierthaler & Fraunhofer, 2017).

Mit den Fakultäten für Maschinenbau, Druck- und Medientechnik, Betriebswirtschaft, Angewandte Sozialwissenschaften, Informatik sowie für Studium Generale und Interdisziplinäre Studien konnte die HM insgesamt sieben berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge, Hochschulzertifikate und ein Basiszertifikat in Informatik für Studienabbrecher*innen einführen³² (OHO, 2017). In den Regelbetrieb überführt wurden die berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge „BWL und Unternehmensführung“ und „Internationales Projektmanagement“, die berufsbegleitenden Masterstudiengänge „Diagnostik, Beratung und Intervention“ und „Advanced Nursing Practice“ sowie studienvorbereitende/-begleitende Kurse (Nickel, Schulz & Thiele, 2018).

Für die Entwicklung und nachhaltige Sicherstellung der Studiengänge war außerdem „die starke Vernetzung mit relevanten Akteuren des Bildungssystems, von Bildungsträgern und Stiftungen bis hin zu Arbeitsagenturen, Verbänden und Kammern“ (Pohlmann, Vierzigmann & Winterhalder, 2017, S. 53) von großer Bedeutung.

Im Teilprojekt „Studieneinstieg und Beratung“ entwickelte die HM eine Internetseite für Studieninteressierte, die ein Bachelorstudium aufnehmen möchten, zum Thema Studienvorbereitung (Vierthaler & Reinhardt-Meiner, 2017). Weiterhin wurde eine hochschulinterne Handreichung zum Hochschulzugang für Beratende der Abteilung Studium entwickelt (Baudach & Vierthaler, 2015) und das Beratungsthema „Förderung und Finanzierung“ im Kontext berufsbegleitender Studiengänge bearbeitet (Vierthaler, 2015). Beratungs- und Informationsveranstaltungen zum Thema „Studieren ohne Abitur. Neue Wege vom Berufsleben ins Studium“ wurden an der Münchener Volkshochschule durchgeführt und etabliert (Lewin, Vierthaler & Fraunhofer, 2017).

Die Verwaltungsstrukturen und Prozesse an der HM wurden nachhaltig modifiziert, um berufsbegleitende Angebote offerieren zu können. Zur Vorbereitung der Dozierenden auf die neuen Studiengänge wurden zudem interne Fortbildungen organisiert (HM, 2018c).

Mit Hilfe des OHO-Projekts konnte die THI zwei Studienangebote in den Regelbetrieb überführen: Zum einen den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Wirtschaftsingenieurwesen-Management“ (B. Eng.), der sich speziell an die Weiterbildungsbedürfnisse von Frauen richtet, und zum anderen den Masterstudiengang „International Business für Ingenieure“ (MBA), der „zu einer weiteren Öffnung der Hochschule für Themen in den Bereichen Diversity und Interkulturalität“ (Doyé, Gerich & Reuter, 2015, S. 30) beiträgt. Dazu wurden kompetenzorientierte Studien- und Prüfungsordnungen sowie Modulhandbücher erarbeitet (OHO, 2017). Seit dem Sommersemester 2015 sind die Studiengänge im Regelbetrieb (Nickel, Schulz & Thiele, 2018).

Im Teilbereich „Anrechnung“ entwickelte die THI innerhalb des OHO-Projekts eine digitale „Anrechnungsmaschine“ (THI & HM, 2017a), die ein web-basiertes IT-Tool demonstriert (Sennefelder, 2017a).

Mit dem Ziel, die Lehre in den weiterbildenden Studiengängen an der Hochschule digitaler zu gestalten und insbesondere die Studierenden und Dozierenden für Blended-Learning-Elemente zu sensibilisieren, ist an der THI ein „Werkzeugkasten Blended Learning“ entwickelt und implementiert worden (Pielhop & Kupfer, 2017). Dieser Werkzeugkasten impliziert verschiedene Blended-Learning-Tools (z. B. Moodle, Adobe Connect, Camtasia, PINGO, Pencast). Ein didaktisches Umsetzungskonzept für Lehrende sowie vier Blended-Learning-Module wurden bereits erprobt (OHO, 2017).

Des Weiteren wurde im Teilbereich „Modularisierung und Flexibilisierung“ eine Anforderungsanalyse an das PRIMUSS-System (Prüfungs-, Immatrikulations- und Studierendenverwaltungs-System) und das Campus-Management-System durchgeführt, um modulare und flexible Studienangebote abzubilden (OHO, 2017; THI & HM, 2017b; Wendel, 2017). Aus der Anforderungsanalyse resultieren indessen mehrere Anpassungsbedingungen an

³² Die Pilotstudiengänge wurden evaluiert, um die Angebote weiter zu spezifizieren und so zielgruppengerechte und studienenerfolgsorientierte Studienprogramme generieren zu können (Engenhorst, Fraunhofer, Meidenbauer, Reinhardt-Meiner & Thirau, 2015).

das PRIMUSS-System. Mit diesen Modifikationen sollen vor allem die Administration der modularen und flexiblen Studienangebote simplifiziert und das Personal der Hochschulverwaltung unterstützt werden. Zusätzlich werden interne Prozesse digitalisiert (OHO, 2017).

5.4.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit

Zielgruppen und Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Angeboten

Zu den Zielgruppen des OHO-Projekts gehören beruflich Qualifizierte, Berufstätige, Berufsrückkehrer*innen, Späteinsteigende, Migrant*innen sowie Personen, die sich in der Familienphase befinden (Winterhalder, Heese, Lewin, Pohlmann & Vierzigmann, 2015; Wissenschaftliche Begleitung, 2017).

Im Rahmen des Projekts wurde an der Technischen Hochschule Ingolstadt³³ zwei Studiengänge entwickelt und nachhaltig implementiert (Nickel, Schulz & Thiele, 2018). Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Wirtschaftsingenieurwesen-Management“ (B. Eng.) richtet sich an berufserfahrene Studieninteressierte mit Arbeits Erfahrung in kaufmännischen oder technischen Berufen, die sich zur*zum Ingenieur*in weiterqualifizieren möchten (THI, 2018b). Mit dem Bachelor sollten vor allem Frauen angesprochen werden, „die nach einer Familienphase oder aus anderen Lebenssituationen heraus den Weg zurück in den Beruf finden möchten“ (Interview 4). Laut einer Befragung konnte die anvisierte Zielgruppe erreicht werden. So lag der Frauenanteil im Studiengang bei 22 Prozent (Lewin, 2017), was in einem technisch-geprägten Studiengang hoch ist. Zurückgeführt wird dies einerseits auf die Ergebnisse der zuvor durchgeführten Marktanalyse:

„Ursprünglich wollten wir einen Bachelor für „erneuerbare Energien“ aufbauen, weil die Erstbefragung ergab, dass gerade Frauen offen für Sustainability sind, alles, was mit Nachhaltigkeit zu tun hat, mit Umweltschutz. Wir haben aber in der weiteren Analyse entdeckt, dass das Berufsfeld „erneuerbare Energien“ primär mittelständig geprägt ist und Akademiker dort primär im technischen Vertrieb gebraucht werden, nicht unbedingt im Entwicklungsbereich. Der technische Vertrieb ist aber eher familienfeindlich. Die Analyse hat ergeben, dass diese Absolventen überwiegend in Berufe gehen, die mit der Familie nur schwer vereinbar sind. Die Analyse sagte, mit dieser Ausrichtung erreichen wir die Frauen nicht. Dann haben wir geguckt, was wäre denn besser geeignet? Dann sind wir auf den Wirtschaftsingenieur gekommen und haben damit auch tatsächlich Erfolg gehabt“ (Interview 4).

Weitere Gründe können u. a. der hohe Managementanteil im Studiengang sein (Interview 4) oder die geschaffenen Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Studium und Familie. So werden die Präsenzphasen zeitlich komprimiert und durch Selbstlernphasen ergänzt. Auch die Möglichkeit der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wird gegeben, sodass sich die Studienbelastung bzw. -dauer verkürzt (Groha & Hohmann, 2018).

Der „MBA International Business für Ingenieure“ adressiert Ingenieur*innen mit (ersten) Erfahrungen im Ausland und ermöglicht den Teilnehmenden, das persönliche Stärkenprofil weiter auszubauen und sich für Führungsaufgaben im internationalen Umfeld zu qualifizieren (THI, 2018c). Eine zentrale Zielgruppe des Studiengangs sind Migrant*innen, d. h. Personen, die selbst oder deren Eltern ausländischer Abstammung sind (Interview 4). Hinsichtlich der tatsächlich erreichten Zielgruppe wird beobachtet, dass die Teilnehmenden im Angebot überwiegend berufstätig sind und einen ausländischen Pass besitzen. Eine Befragung der Teilnehmenden hat ergeben, dass der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund bei 81 Prozent lag (Lewin, 2017). Weiterhin haben die Teilnehmenden den MBA aus eigener Initiative besucht. Nach der Implementierung des Angebots und dem damit verbunden Wechsel zu einem kostenpflichtigen Angebot³⁴ konnten Divergenzen hinsichtlich der Teilnehmenden erfasst werden. Sie kamen jetzt vorrangig aus Unternehmen und wurden dementsprechend gefördert bzw. unterstützt; teilweise wurden die gesamten Kosten für das Angebot übernommen. Hier sind Migrant*innen nicht mehr die primären Teilnehmenden im Angebot. Nach wie vor sind Teilnehmende mit Migrationshintergrund im

³³ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die beiden genannten Studiengänge. Die entwickelten Studiengänge der Hochschule München werden in der Analyse nicht betrachtet.

³⁴ Die Kosten betragen 18.900 € + 42 € Studentenwerksbeitrag pro Semester (THI, 2018c).

Angebot vertreten, aber nicht mehr ausschließlich, sodass die hauptsächliche Zielgruppenfokussierung nicht nachhaltig verankert werden konnte (Interview 4).

Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede bezüglich der Bedürfnisse der Teilnehmenden

Die Heterogenität der Teilnehmenden in der Weiterbildung ist groß, da sich die *individuellen Lebenssituationen* stark voneinander unterscheiden. Dies bezieht sich beispielsweise auf die familiäre (z. B. Nachwuchs, Hausbau) oder berufliche Situation (Interview 4).

Weitere Divergenzen zwischen den Gruppen sind hinsichtlich der *Motivation* zu beobachten. Dies zeigt sich u. a. beim Besuch der Veranstaltungen und bei der Gruppendynamik. So sind die Teilnehmenden in der wWB zielstrebig und engagierter als Studierende im grundständigen Bereich (Interview 4). Die höhere Motivation der Weiterbildungsstudierenden kann gegebenenfalls auf die unterschiedliche Didaktik und die Berufserfahrung der Teilnehmenden zurückgeführt werden. Bei dem grundständigen Bachelorstudium stehen Theorien sowie praktische Beispiele oder ein Business Case im Vordergrund. Dagegen bringen die Teilnehmenden in der wWB ihre eigenen „Cases“ mit, sodass das Erlernete direkt in der eigenen Praxis angewendet bzw. in diese übertragen werden kann (Interview 4).

Des Weiteren zeigen sich Kontraste hinsichtlich der *Flexibilität in der Studienorganisation*. Im berufsbegleitenden Studium gibt es für das ganze Jahr einen Semesterplan, der verbindlich eingehalten wird. Das hat den Vorteil, dass sich die Teilnehmenden langfristig auf die geplanten Termine einstellen können. Weiterhin werden für etwaige Terminausfälle Wochenenden geblockt. Für den Fall, dass einer der Teilnehmenden einen Prüfungstermin nicht einhalten kann, besteht außerdem die Möglichkeit, flexibel einen Ersatztermin zu vereinbaren. Im grundständigen Bereich ist dies anders. Zwar werden auch ein Semesterplan und die jeweiligen Stunden vorgegeben, allerdings können Vorlesungstermine kurzfristig verschoben werden, da davon ausgegangen wird, dass die Studierenden „eh Zeit haben“. Ebenfalls wird keine Flexibilität hinsichtlich der Prüfungen gewährt, sodass eine Prüfung unter Umständen erst im nächsten Semester abgelegt werden kann (Interview 4).

Darüber hinaus existieren unterschiedliche *Vorqualifikationen und Wissensbestände*. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass die eine Hälfte Abitur hat und die andere Hälfte beruflich qualifiziert ist. Das zeigt sich beispielsweise im technischen Bereich:

„Wenn ein Meister seinen Techniker bei uns studiert, dann tut der sich oft in Mathe und Physik schwer, auch weil er Angst davor hat, weil er schon weiß, das wird bestimmt schwer. In anderen Modulen, wie z. B. Konstruktion, tun sie sich oft leichter und schreiben Einser. Die bringen Qualifikationen in einer anderen Ausprägung mit als ein Abiturient“ (Interview 4).

Aber nicht nur zwischen dem grundständigen Studium und dem Weiterbildungsbereich bestehen Differenzen, sondern auch zwischen dem Bachelor- und Masterstudium (Interview 4):

„Wenn sich die Teilnehmenden nach längerer Zeit oder nach ein paar Jahren Berufstätigkeit dazu entschließen, noch einmal berufsbegleitend zu studieren, dann ist eine gewisse Verunsicherung da. Die ist bei den Bachelorstudenten weit höher als bei den Masterstudenten, bezüglich der Machbarkeit, Offenheit und der Geschwindigkeit, ins Studium rein zu finden. Da sind die Masterstudenten, die schon mal studiert haben, schneller dabei, werden schneller warm, laufen schneller mit als die Bachelorstudenten“ (Interview 4).

Zugangs- und Lernbedingungen

Die Einrichtung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten gehörte zu den Arbeitsschwerpunkten im Projekt (THI, 2018d). Um den Einstieg in ein (berufsbegleitendes) Bachelorstudium zu erleichtern, wurde ein integriertes *Diagnostik-, Beratungs- und Vorkurssystem* implementiert (Vierthaler & Reinhardt-Meinzer, 2017). Zielgruppen sind beruflich Qualifizierte sowie Studieninteressierte, die die Aufnahme eines Bachelorstudiums mit oder ohne Abitur in Vollzeit, Teilzeit oder dual planen. Das Angebot richtet sich nicht ausschließlich an beruflich Qualifizierte, da die Projekterfahrungen gezeigt haben, dass die „Gruppe der Studieninteressierten immer heterogener

wird, und auch traditionell Studierende immer mehr Merkmale nicht-traditionell Studierender aufweisen“ (Vierthaler & Reinhardt-Meinzer, 2017, S. 4) und sich daher der Informations-, Beratungs- und Vorbereitungsbedarf nicht wesentlich voneinander unterscheidet (ebd.). Zur Information wurde eine Webseite eingerichtet, die die Themen Selbsteinschätzung, Beratung und Vorkurse komprimiert (Vierthaler & Reinhardt-Meinzer, 2017). Zur Selbsteinschätzung werden kostenlose *Online-Self-Assessments (OSA - Selbsttests für (beruflich qualifizierte) Studieninteressierte* angeboten. Zum einen ein fachspezifischer Test „OSA Mathematik“ und zum anderen ein Test zur allgemeinen Studierfähigkeit „OSA Analytisches Denken“ mit den Inhalten Logisches Denken, Räumliches Denken und Textverständnis. Der Vorteil für Studieninteressierten besteht in der Möglichkeit, ihre individuellen Fähigkeiten einzuschätzen (Vierthaler, 2017). Bei der *Beratung* werden diverse Informationen bereitgestellt, um sich erfolgreich auf die Studienwahl vorzubereiten. Hierbei werden die reflexionsunterstützenden Leitfragen „Welcher Studiengang passt zu mir?“, „Welche Anforderungen werden gestellt?“, „Welche Fähigkeiten bringe ich mit?“ und „Welche Vorkurse gibt es für mich?“ thematisiert. Ergänzt wird dies durch eine persönliche Beratung, um die Ergebnisse der Tests sowie der Vorbereitungsangebote zu reflektieren und weitere Schritte der Studienvorbereitung planen und strukturieren zu können. Das letzte Thema der Webseite sind *Vorkurse*³⁵ bzw. *Brückenkurse*. Interessierte erhalten Informationen dazu, wie sie sich in Präsenzkursen oder mit Hilfe von unterschiedlichen Online-Angeboten auf das Studium vorbereiten können. Themen sind die fachliche Vorbereitung (OHO, 2015a), die Erweiterung des methodischen Grundlagenwissens (OHO, 2015b) sowie persönliche Schlüsselkompetenzen (OHO, 2015c, 2015d). Um den Bedürfnissen von beruflich Qualifizierten gerecht zu werden, gibt es verschiedene zeitliche und räumliche Formate (u. a. Vollzeit, Online-Vorkurs, berufsbegleitende Vorkurse (Vierthaler & Reinhardt-Meinzer, 2017).

Daneben wurden an der HM Beratungsleitfäden für die Informationsberatung sowie eine Checkliste zu den wichtigen Beratungsthemen für qualifizierte Berufstätige erstellt, um die Qualität der Beratung zu verbessern sowie ein Beitrag zur Professionalisierung der Beratung an der HM leisten zu können. In der Checkliste sind die wesentlichen Leitfragen, zu klärende Punkte sowie themenspezifische Informations- und Beratungsangebote dargestellt. Die Checkliste soll die qualifizierten Berufstätigen bei der Studienentscheidung und in der Vorbereitung auf das Studium unterstützen, die zentralen Fragen systematisch zu reflektieren sowie den persönlichen Informationsstand einschätzen zu können. Weiterhin kann die Checkliste sowohl für die Vorbereitung als auch für die Dokumentation und Nachbereitung des verpflichtenden Beratungsgesprächs genutzt werden (Vierthaler & Graupe, 2014).

Zur Erleichterung des Studieneingangs wurde der *Studienablauf umstrukturiert*. So wird mit praxisnahen Modulen gestartet und nicht mit den schwierigsten Inhalten:

„Mathe war dabei gleich am Anfang des ersten Semesters, nach dem Motto, das brauchen ja alle, und dummerweise war es auch gleich die erste Prüfung. Die Studierenden haben ihrem Empfinden nach mit dem Schwierigsten begonnen, dort wo sie am meisten Angst hatten, anstatt mit anderen Modulen zu beginnen, die leichter sind. Den Studierenden sollten zunächst andere Klausuren, mündliche Prüfungen oder Seminararbeiten ermöglicht werden, damit sie erst mal verstehen, wie das Studium funktioniert. Dann entsteht der Eindruck: Ich habe doch eine ganz gute Note, das andere packe ich auch“ (Interview 4).

Ebenfalls wurde an der HM für die Gruppe der beruflich Qualifizierten ein *Workshop zur Vorbereitung auf die Hochschulzugangsprüfung* entwickelt, der auch nachhaltig implementiert wurde. In diesem Workshop wird die Hochschulzugangsprüfung thematisiert, das Studium an der HM vorgestellt und etwaige Fragen werden beantwortet. Weitere Themen sind der Einstieg und damit einhergehende Unterstützungsmaßnahmen, die Gestaltung des Studiums sowie die Prävention des Studienabbruchs (Heese & Semke, 2015).

³⁵ Der Bedarf an Vorkursen wurde von der Münchner Volkshochschule GmbH vorab ermittelt, um passgenaue Maßnahmen entwickeln zu können (Richter & Fuchs, 2015). Die Erfahrungen zu Unterrichtsmethoden in den Studienvorbereitungskursen für beruflich Qualifizierte wurden in einer Handreichung festgehalten (Richter, 2015).

Spezifische Didaktik für Lehrveranstaltungen mit einer heterogenen Teilnehmendenschaft

Die *Berufserfahrung* der Teilnehmenden steht im Mittelpunkt der Didaktik. Zum Einsatz kommt z. B. die *Lehrmethode „inverted classroom“* (Interview 4). Hierbei werden die Lehrinhalte vor der Präsenzveranstaltung in aufbereiteter Form, häufig als Video, zur Verfügung gestellt und die Präsenzzeit für Praxis und Anwendung genutzt (Kim, Khera & Getman, 2014). Die berufliche Erfahrung wird hierbei als zentraler Anknüpfungspunkt gesehen und bietet die Möglichkeit zu Austausch und Diskussion (Interview 4). Die Teilnehmenden erhalten so Impulse, die sie in der Praxis anwenden können. Ihre dort gemachten Erfahrungen bringen sie dann wieder in die Lehrveranstaltungen an der Hochschule ein, sodass sich Berufspraxis und Studium gegenseitig befruchten können. Nicht nur für die Teilnehmenden ist die Praxiserfahrung gewinnbringend, sondern auch für die Lehrenden, die aktuelle Beispiele erhalten und selber etwas dazulernen können (ebd.)

Neben der Berufserfahrung ist ein *interdisziplinärer Austausch* gewinnbringend, wie die Projekterfahrungen zeigen. So werden die Studiengänge bewusst gemischt und als Modulbaukasten bezeichnet, z. B. werden alle Teilnehmenden der MBAs in den Kernmodulen zusammengelegt, sodass es zu einem Perspektivenwechsel kommt (Interview 4). Dadurch lernen die Teilnehmenden neuartige Problemstellungen zu transferieren und anzuwenden. Im Bachelorstudium wird diese Didaktik allerdings kritisch betrachtet und als wenig geeignet angesehen. Grund ist, dass dort der Fokus auf dem eigenen Fach, der eigenen Branche und der eigenen Funktionalität liegt und andere Kompetenzanforderungen existieren. Während auf Masterebene die Transferleistung gefordert wird, gilt es auf Bachelorebene, das Gelernte auf ähnliche Sachverhalte anzuwenden (Interview 4).

Darüber hinaus konnte für die Lehrenden an der HM eine *bedarfsorientierte Kompetenzerweiterung für die Lehre in berufsbegleitenden Studiengängen* pilotiert und aufgrund der positiven Resonanz bzw. Evaluation als fester Programmpunkt in das Angebot des Weiterbildungszentrums (interne Fort- und Weiterbildung) der HM implementiert werden. Das Didaktik-Coaching soll Lehrende darin unterstützen, ihre Lehrkompetenz bezüglich der Anforderungen bzw. Bedarfe für neue Zielgruppen und neue Studienformate zu erweitern. Hierbei können die Dozierenden individuelle Unterstützungen bei der Reflexion und konstruktiven Bewältigung von Herausforderungen in Lehrsituationen mit nicht-traditionell Studierenden in Anspruch nehmen. Mögliche Themen sind u. a. der Umgang mit heterogenen Gruppen, gewählte und bereits erprobte Vorgehensweisen (z. B. Lehrformate und Methoden), Feedback zu eigenen Lösungsstrategien in Bezug auf die Lehre, Bewältigungsstrategien hinsichtlich wachsender Anforderungen und hoher Arbeitsbelastungen sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten. Daneben werden Inhouse-Trainings zu den Themen „Umgang mit heterogenen Zielgruppen“, „Planspielen“ und „Lernen mit Fallbeispielen“ durchgeführt sowie Online-Materialien und eine Homepage „Didaktik“, die Informationen zum Projekt sowie Infokästen mit entsprechenden Schwerpunktthemen bereithält, zur Verfügung gestellt (Heese, Renate 2015; von Luckwald, 2015).

Einsatz und Grenzen digitaler Technologien in der Lehre bzw. digitaler Lernformate

Um den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden, wurden Module im Blended-Learning-Format erstellt. Im Fokus steht nicht die Reduzierung der Präsenzzeit, sondern die Strukturierung der Selbstlernphase (Interview 4).

Der Einsatz digitaler Lernformate wird im Projekt zwiespältig betrachtet. Auf der einen Seite sind digitale Technologien in der Lehre sinnvoll, um das Selbstlernen zu strukturieren, zu unterstützen und zu motivieren. (Interview 4). Im Projekt werden klassische Module mit Blended Learning angereichert und anschließend evaluiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Blended-Learning-Module positiv aufgenommen und bewertet wurden. Studienzufriedenheit und -erfolg sowie die Motivation zum kontinuierlichen Selbstlernen sind durch den Einsatz von Blended-Learning-Modulen gestiegen, sodass es wünschenswert wäre, diese Module in Zukunft häufiger einzusetzen. Interessant ist an dieser Stelle auch, dass die Auswertungen positiver ausfielen, je mehr Blended-Learn-

ing-Elemente integriert wurden. Positiv wird ebenso hervorgehoben, dass das Ziel, die Selbstlernphasen zu stärken, erreicht wurde, da die Studierenden über das Semester verteilt und nicht nur gebündelt am Ende des Semesters gelernt haben. Eine positive Auswirkung kann auch bei den Noten beobachtet werden (Pielhop, 2017).

Auf der anderen Seite sollten digitale Technologien nur in einem bestimmten Maß zum Einsatz kommen. Dies kann auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden. Durch die digitale Lehre *geht der Kontakt der Teilnehmenden untereinander sowie der Kontakt zu den Dozierenden verloren*. Weiterhin erfolgt *kein gezielter Transfer des Gelernten in die eigene Arbeit* (Interview 4). Eine weitere Herausforderung in der Umsetzung digitaler Lehrmethoden stellen die Lehrenden dar, die bisher traditionell unterrichtet haben. Hier zeigt sich eine *zurückhaltende Einstellung der Dozierenden* (Pielhop & Kupfer, 2017). Daher wurden die Lehrenden im Projekt von Projektreferenten prozessbegleitend gecoacht, um die Hemmschwelle im Veränderungsprozess zu senken, die Akzeptanz zu erhöhen und die Umsetzung zu fördern. Die Dozierenden wurden in diesem Kontext didaktisch und technisch in Form von unterschiedlichen Weiterbildungsformaten unterstützt (Pielhop & Kupfer, 2017). Es wird also deutlich, dass der Einsatz von digitalen Technologien in der Lehre begleitet werden muss und kein „Selbstläufer“ ist.

Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Der Fokus bei der Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen liegt bei den nicht-traditionell Studierenden, insbesondere bei Meister*innen, Techniker*innen, Fachwirt*innen oder bei vergleichbar beruflich Qualifizierten (Interview 4). Diese Personengruppen verfügen bereits über BWL- und Technikgrundlagen, sodass fachliche Grundlagen vorliegen und eine *pauschale Anrechnung* möglich ist:

„Deswegen haben wir unser ganzes Bachelor-Konzept so ausgerichtet, dass wir bei den ersten zwei Semestern die Kompetenzen, die ein Meister typischerweise mitbringt, zusammenfassen und diese werden angerechnet. Er startet also im dritten Semester bei uns. Das haben wir nicht als Einzelfall, sondern als Regelfall. Falls der Meister dann noch mehr anrechenbare Kompetenzen besitzt, kann er sich diese auch im Studienverlauf noch anrechnen lassen“ (Interview 4).

Um den Anrechnungsprozess transparenter und effizienter zu gestalten (THI, 2018e), wurde außerdem eine „Anrechnungsmaschine“ zur Selbstauskunft für potenzielle Anrechnungskandidaten mit „Backoffice-Funktion“ als Recherchemöglichkeit und Unterstützungsfunktion für Mitarbeiter*innen, d. h. Professor*innen, Sachbearbeiter*innen und Programm-Manager*innen entwickelt. Informationen liegen sowohl für ein Bachelor- also auch ein Masterstudium vor (Sennefelder, 2017b). Hierzu wurde der bisherige Anrechnungsprozess durchleuchtet, um Kompetenzprofile von beruflich qualifizierten Studierenden zu identifizieren und diese in einer IT-Lösung abzubilden. Die bisherigen Anrechnungsfälle bilden somit die Basis der Datenbank, welche die Grundlage der IT-gestützten Anrechnung darstellt. Ziel der „Anrechnungsmaschine“ ist es, die Mitarbeiter*innen der Hochschule innerhalb des Anrechnungsprozesses zu entlasten sowie die Studierenden schneller über deren Anrechnungsoptionen aufzuklären (THI, 2018e).

Weiterhin wurden im Rahmen des Projekts Best-Practice-Konzepte zur Anrechnung außerhalb des Hochschulbereichs erworbener Kompetenzen entwickelt und dokumentiert, das pauschale Anrechnungskonzept Industrie- und Handelskammer (IHK) Technik und IHK Wirtschaft verschriftlicht und eine Handreichung zur gegenseitigen Anrechnung erstellt (Baudach & Neger, 2014a, 2014b; Baudach & Neger, 2015).

Qualitätssicherung und -entwicklung

„Unser zentrales Kundenversprechen ist, der hohe Transfer des Gelernten in die eigene betriebliche Praxis. Die Teilnehmer können nachher den Job besser machen bzw. qualifizieren sich für höhere Aufgaben“ (Interview 4).

Dieses Versprechen an Studieninteressierte und Studierende ist die Grundlage für die Definition von Qualität. Davon wurde die Frage abgeleitet, wie Strukturen und Prozesse aussehen müssen, damit der anspruchsvolle und spezifische Kompetenzaufbau gelingen kann (Interview 4). Im Mittelpunkt des Qualitätsgedankens stehen die Sicherstellung einer geeigneten Studiumgebung und die Zielgruppenorientierung im Zuge der Studiengangs-(weiter-)entwicklung. Qualität wird als ein soziales Konstrukt gesehen, d. h. als Aushandlungsprozess zwischen hochschulinternen und -externen Akteur*innen. Auf Grundlage dieser Definition von Qualität wurde im Projekt

ein *Evaluationskonzept* entwickelt, das die Sichtweise der Studierenden fokussiert. Das Konzept stellt hierbei ein übergreifendes Instrument dar, da die Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen nicht das explizite Ziel war. Vielmehr ging es darum, zu prüfen, ob das Gesamtmodell (u. a. Gestaltung der Curricula und Lehrveranstaltungen, Unterstützungs- und Beratungsangebote, Studienorganisation) des berufsbegleitenden Studiums zielgruppengerecht konzipiert wurde und inwiefern den Bedarfen der nicht-traditionell Studierenden entsprochen wurde (Meidenbauer, Reinhardt-Meinzer & Ulfert, 2017). Bei der Lehrevaluation gibt es an der THI ein relativ starkes internes Ranking mit Noten von eins bis fünf (Interview 4):

„Es gibt einen Evaluationsbogen, den die Studierenden ausfüllen, und wenn ein Dozent schlechter als zwei abschneidet, gibt es ein Gespräch mit dem Studiengangleiter. Wenn er schlechter als 2,5 abschneidet, gibt es ein Gespräch mit dem Studiendekan. Wenn er schlechter im Schnitt als drei abschneidet, wird er erstmals suspendiert, bis klar ist, was er anders machen kann und will. Wir haben die Evaluationen hier offen gestaltet. Bei uns bekommen die Ergebnisse der Professor, der Studiengangleiter, der akademische Leiter und auch der Programmmanager; die Evaluation sehen also relativ viele. Das fördert auch die Motivation des Dozenten, eine möglichst gute Evaluation hinzukriegen.“ (Interview 4)

Darüber hinaus kommen weitere Instrumente des Qualitätsmanagements zum Einsatz wie beispielsweise das *Didaktik-Coaching für Lehrende* in den berufsbegleitenden Studiengängen, der *Leitfaden zur Studiengangentwicklung* und auch die *Akkreditierung der Studiengänge* (Meidenbauer, Reinhardt-Meinzer & Ulfert, 2017). Weiterhin gibt es jedes Semester für jede Kohorte einen *Qualitätszirkel*. In den Corporate Programmen sind beim Qualitätszirkel die Unternehmen beteiligt, um gemeinsam besprechen zu können, ob die Teilnehmenden tatsächlich die Kompetenzen erwerben, die das Unternehmen erwartet (Interview 4).

5.5 STUDICA – Studieren à la carte

5.5.1 Informationen zum Projekt

Das Projekt „STUDICA – Studieren à la carte“ (STUDICA)³⁶ setzte sich das Ziel, eine grundlegende Alternative zu berufsbegleitenden Studiengängen zu schaffen und prüfte in diesem Zusammenhang die Wirkung sowie die Möglichkeiten „einer weitgehend voraussetzungslosen, individuellen und flexiblen Zusammenstellung eines persönlichen ‚Lernmenüs‘ aus dem großen bestehenden Angebot der Hochschule an unterschiedlichsten Lehrveranstaltungen“ (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, 2018a). Dadurch sollten Interessierte, unabhängig von der Schulbildung, die Möglichkeit erhalten, sich auf Grundlage der eigenen spezifischen Lebens- und Berufserfahrung wissenschaftlich weiterzuentwickeln. An dem Verbundprojekt waren neben der Alanus Hochschule³⁷, der Virtuelle Campus Rheinland-Pfalz³⁸, der Verein der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) München³⁹ sowie das Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover⁴⁰ beteiligt.

Innerhalb der ersten Förderphase wurde der Grundstein für die sequenziellen Studiereinheiten, die individuell ausgewählt und zusammengestellt wurden, gelegt. Prämisse war es, die Trennung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung aufzuweichen und den Studierenden die Möglichkeit einer flexiblen Weiterbildung zu

³⁶ Die Projektleitung übernahm Prof. Dr. Sascha Liebermann.

³⁷ Die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft ist eine seit 2003 staatlich anerkannte private Hochschule mit Standorten in Alfter und Mannheim. Seit dem Wintersemester 2016/17 sind über 1.500 Studierende an der Hochschule eingeschrieben (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, 2018b).

³⁸ Der Virtuelle Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) ist eine hochschulübergreifende wissenschaftliche Einrichtung des Landes Rheinland-Pfalz mit Sitz in Kaiserslautern und wurde im Jahr 2000 durch die Landeshochschulpräsidentenkonferenz gegründet (VCRP, 2018).

³⁹ Die GAB mit Sitz in München ist ein Forschungs- und Beratungsinstitut, welches sich mit der Entwicklung von innovativen Ansätzen und praktikablen Lösungen im Bereich der beruflichen Bildung befasst (GAB München, 2018a).

⁴⁰ Die Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, kurz Leibniz Universität Hannover (LUH), ist eine Körperschaft des öffentlichen Rechts in staatlicher Trägerschaft und zählt mit neun Fakultäten zu einer der größten Hochschulen in Niedersachsen (LUH, 2018a). Seit dem Wintersemester 2017/18 sind ca. 29.000 Studierende an der LUH immatrikuliert. Das Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung gehört der Philosophischen Fakultät an (LUH, 2018b).

bieten, welche ihre unterschiedlichen Lern- und Lebenserfahrungen sowie ihr professionelles Wissen und Können berücksichtigt. Es sollten Modelle entwickelt werden, die eine Kompetenzerweiterung zulassen, ohne vorhandenes berufliches Wissen und Können abzuwerten (Bergstermann, Brater & Slomski, 2013).

In der zweiten Förderphase wurde das STUDICA-Konzept auf weitere Bereiche der Hochschule ausgedehnt und der Erfolg der Umsetzung durch ein Evaluationsprojekt überprüft. Zudem wurden mittel- und längerfristige Wirkungen durch Nachbefragungen der Studierenden der ersten Förderphase untersucht (Schrode, 2015; Schrode & Hemmer-Schanze, 2015). Prinzipiell lag der Fokus auf der hochschulinternen Übertragung und Implementierung des STUDICA-Projekts sowie auf der Fortsetzung der Entwicklung des Modells. Zusammenfassend sollten die Innovationen der ersten Förderphase feinjustiert, erweitert und vor allem nachhaltig entwickelt werden. Ein weiteres Ziel bestand darin, die wissenschaftlich erworbenen Kompetenzen nach außen belegen zu können, wodurch die Entwicklung verschiedener STUDICA-Abschlüsse auf der Agenda stand.

5.5.2 Projektergebnisse

Zur Realisierung des STUDICA-Projekts wurden verschiedene Innovationen entwickelt. Zum einen wird eine Struktur für die wWB „à la carte“ ermöglicht und unterstützt, zum anderen werden Lernangebote für die Zielgruppe transparent dargestellt und vermittelt. Es wurden bedarfsorientierte und an Kompetenzreifung orientierte Module entwickeln, die sich mit realen, aktuellen Praxisfragen sowie -problemen beschäftigen und neben den schon bestehenden Studienangeboten der Hochschule stehen, sodass sie individuell abgewandelt werden können (ebd.). Um die Bedarfe in den Fachbereichen bzw. Studiengebieten „Sozial Verantwortliches Finanzwesen“ und „Betriebliche Berufspädagogik“ zu ermitteln, wurden Vorstudien zur Konkretisierung der Lehrinhalte durchgeführt (Hemmer-Schanze, Wagner & Schrode, 2012; Klocke, Remer & Wascher, 2014; Schrode, Hemmer-Schanze & Wagner, 2012).

Des Weiteren wurde ein Instrumentarium entwickelt, welches individuelle, situations- und praxisbezogene Lernbedarfe in Zusammenarbeit mit den Praxispartnern ermittelt. Auch die Schaffung eines Kooperationsnetzwerks mit Bildungsträgern und Unternehmen stand auf der Agenda, um Lernangebote abzurunden oder zu ergänzen und um passgenaue Bildungsdienstleistungen zu entwickeln. Die Implementierung eines Aufnahme- und Beratungssystems, welches bislang erworbene Kompetenzen der Studien- bzw. Weiterbildungsinteressierten einschätzt und bei der Zusammenstellung der Lernpakete hilft, soll die Bedürfnisse nicht-traditionell Studierender ebenso unterstützen wie speziell entwickelte hochschuldidaktische Konzepte. Der Mehrfachverortung und der begrenzten Lernzeit der Zielgruppe wird durch eine Lernstruktur, die Selbst- und Präsenzstudium verbindet, Praxis-Lernphasen sowie moderne Lernmethoden integriert, Rechnung getragen. Der Praxisbezug wird durch die Integration von Studien- und Forschungswerkstätten hergestellt (STUDICA, 2017a).

Zudem werden die Bedürfnisse nicht-traditionell Studierender im Rahmen von wissenschaftspropädeutischen Brückenmodulen berücksichtigt, indem die Idee der Wissenschaft vermittelt sowie Hoffnungen und Erwartungen an diese geweckt werden sollen. Im Sinne eines Begleitsystems sollen die Teilnehmenden der sequenziellen Studieneinheiten durch Beratung und Begleitung unterstützt werden, um Abbrüche zu vermeiden und das Lernen immer wieder neu zu justieren (Hemmer-Schanze & Schrode, 2014; Slomski, 2017a).

Letztlich wird auch die Entwicklung eines entsprechenden Verwaltungs- und Finanzierungsmodells sowie eines Verfahrens zur Anrechnung der Lerneinheiten auf ein reguläres Studium angestrebt. Vorerst führen die Lerneinheiten bzw. die einzelnen Lehrbausteine nicht zu einem wissenschaftlichen Abschluss, jedoch soll die Anrechnung dieser auf ein abschlussorientiertes Studium bis zu 50 Prozent möglich sein bzw. werden (STUDICA, 2017a). Außerdem wurden Abschlussformen mit unterschiedlichem inhaltlichem Umfang (Teilnahmenachweis, Studienachweis, STUDICA-Zertifikat) entwickelt (Brand, Meyer & Schüssler, 2017).

Hinsichtlich der Gesamtergebnisse entstand dabei u. a. das „Zentrum für lebenslanges Lernen“ (ZELL), welches neben der Erstorientierung an der Hochschule auch eine Infrastruktur für das Kennenlernen der Wissenschaft, die Vertiefung sowie die Reflexion und den Transfer des Gelernten anbieten soll. Durch das ZELL sollen nicht-

traditionell Studierende in die klassischen Hochschulabläufe integriert und die Nachhaltigkeit der Angebote garantiert werden (Meyer & Schüssler, 2017).

Zudem wurde ein Online-Lernkatalog entwickelt, der Interessierten das Veranstaltungsportfolio transparent darstellt und einen ersten Eindruck über das Angebot der Hochschule vermittelt (Brand, Fetzer & Schüssler, o. J.). Darüber hinaus wurde auch die Online-Forschungswerkstatt, die sich an Forschungswerkstätten der qualitativen Sozialforschung orientiert und eine standortunabhängige Begleitung von Forschungsprojekten ermöglicht, entwickelt und erprobt (Slomski & Neddermann, o. J.).

Des Weiteren wurde ein Reflexionsinstrument konzipiert mit dem Ziel, die STUDICA-Teilnehmenden bei der Erweiterung ihrer beruflichen Handlungskompetenz zu unterstützen, die kritische Auseinandersetzung mit dem in Beruf und dem von STUDICA vermittelten Wissen zu fördern sowie einen Interaktionsraum für die Verknüpfung von beruflichem und wissenschaftlichem Wissen zu schaffen. Durch das Reflexionsinstrument soll die Einordnung des an der Hochschule erworbenen Wissens in berufliche Kontexte sowie die Etablierung berufsbezogener hochschulischer Lehr-Lern-Konzepte erzielt werden (Meyer & Beutnagel, o. J.).

Das bereits entwickelte Wissenschaftspropädeutikum wurde in der zweiten Förderphase als Blended-Learning-Format weiterentwickelt und erprobt. Durch das Wissenschaftspropädeutikum wird den Lernenden eine kompakte Orientierung an der Wissenschaft bzw. dem wissenschaftlichen Arbeiten geboten, wodurch eine Entscheidung für oder gegen ein Studium erleichtert wird. Durch E-Learning-Angebote wird die Teilnahme am Seminar erleichtert und dadurch die Erreichbarkeit von mehr Personen erzielt (Brater, Slomski, Neddermann, Wiegers & Zwecker, o. J.).

Das letzte Ergebnis von STUDICA I und STUDICA II ist die Entwicklung eines E-Portfolios, welches es den Studierenden ermöglicht, online ein persönliches „Lerntagebuch“ zu pflegen, wodurch der Lernprozess geöffnet wird und das Support-Team die Studierenden besser begleiten und beraten kann. Das E-Portfolio bietet zusätzlich noch die Möglichkeit, Daten, Materialien und Informationen zu Lehrveranstaltungen zu speichern sowie eine Kompetenzbilanz durchzuführen und abzubilden (Wiegers, o. J.).

5.5.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit

Zielgruppen und Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Angeboten

Zielgruppen des Projekts sind Berufstätige, Berufswechselnde, Berufsrückkehrer*innen, Personen ohne formale HZB, Personen mit Familienpflichten, Studienabbrecher*innen, arbeitssuchende Akademiker*innen sowie Personen, die ihre beruflichen Erfahrungen durch ein berufsbegleitendes Studienangebot ergänzen wollen (Wissenschaftliche Begleitung, 2018). STUDICA adressiert hauptsächlich:

„Personen mit beruflicher, familiärer oder ehrenamtlicher Praxiserfahrung unabhängig von ihrer formalen Vorbildung, die ihr Praxisfeld wissenschaftlich vertiefen, neue Frage- oder Problemstellungen mit wissenschaftlichen Mitteln bearbeiten, sich neue Handlungsfelder mit Hilfe der Wissenschaft erschließen oder biografische Umbruchsituationen wissenschaftlich unterstützt bewältigen wollen oder müssen“ (Bergstermann et al., 2014).

Im Fokus stehen die beiden Studienbereiche „Betriebliche Berufspädagogik“⁴¹ und „Sozial verantwortliches Finanzwesen“⁴². Anvisierte Personen in der „Betrieblichen Pädagogik“ sind insbesondere betriebliche Aus- und Weiterbilder*innen sowie Personalentwickler*innen (Interview 5). Hintergrund ist, dass das tradierte Erfahrungswissen der Auszubildenden aufgrund der stark anwachsenden Herausforderungen an das berufspädagogische Handeln nicht mehr ausreichend ist und es somit dringend wissenschaftlichem Wissen bedarf (Bergstermann et al., 2014). Der Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ wurde aufgrund der politisch-gesellschaft-

⁴¹ In diesem Bereich wurden sieben neue Lehrveranstaltungen entwickelt. Weiterhin konnte auf Angebote aus dem Master Betriebliche Berufspädagogik/Erwachsenenbildung zurückgegriffen werden (Interview 5).

⁴² Sieben Angebote wurden neu entwickelt, da diese Thematik in der klassischen BWL nicht vorkommt (Interview 5).

lichen Ereignisse in den letzten Jahren gewählt. Fokussiert wurden die vielfältigen Aspekte der Frage, wie „Bankgeschäfte sozial verantwortungsvoll gestaltet und durchgeführt werden können [...]“. Schließlich geht es um konkretes Know-how, wie man – z. B. als Mitarbeiter*in oder Leiter*in einer Bank – Finanzgeschäfte sozial verantwortlich betreiben und abwickeln kann“ (ebd., S. 41).

Die Evaluationsergebnisse zeigen bezüglich der Zusammensetzung der Erprobungsteilnehmenden Folgendes: knapp zwei Drittel sind weiblich, der Altersdurchschnitt liegt bei 40 Jahren, die meisten Teilnehmenden sind ledig, dicht gefolgt von verheirateten bzw. in festen Partnerschaften befindlichen Personen. Die meisten Teilnehmenden sind kinderlos. Weniger als die Hälfte der Teilnehmenden haben kein Erststudium absolviert (41 Prozent) und nur wenige Personen sind über den sogenannten „Dritten Bildungsweg“ an die Hochschule gekommen – nur ca. zehn Prozent haben keine klassische Hochschulreife. Die Berufserfahrung liegt durchschnittlich bei 12,7 Jahren, sodass die Teilnehmenden als Personen mit nennenswerter Berufserfahrung bezeichnet werden können (Schrode & Hemmer-Schanze, 2015). Die Öffnung für nicht-traditionell Studierende ist mit dem Modell STUDICA somit in Teilen gelungen:

„Bis auf das – wenn auch für die Definition der Gruppe „nicht-traditioneller Studierender“ oft als sehr wichtig erachtete – Merkmal „fehlender Hochschulabschluss“ liegen also viele Merkmale für Nicht-Traditionalität in Bezug auf das Studieren vor, von klassischen Studierenden lässt sich bei den Erprobungsteilnehmenden jedenfalls nicht sprechen“ (ebd., S. 1).

Bei den Teilnehmenden in den Angeboten handelt es sich demzufolge um verschiedene Gruppen: Teilnehmende mit oder ohne schulische HZB, Teilnehmende, die aus der Berufspraxis kommen und nebenberuflich studieren sowie Studierende aus dem grundständigen oder traditionellen Bereich⁴³.

Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede bezüglich der Bedürfnisse der Teilnehmenden

Im nachfolgenden Abschnitt werden Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede von Teilnehmenden in der wWB und Studierenden im grundständigen Bereich vorgestellt. Eine Gemeinsamkeit der Gruppen besteht im Bedarf nach *Austausch*:

„Ein Austausch mit Personen, die im selben oder in einem ähnlichen Feld tätig sind und auch die Dinge, die im Studium erlernt wurden, gemeinsam vor den einzelnen Praxishintergründen zu diskutieren, anzugucken und auszuprobieren. Es geht auch darum, die Dinge, die sich ausprobieren lassen, wieder in gemeinsame Treffen mitzubringen und sich dort gemeinsam über diese Erfahrungen auszutauschen“ (Interview 5).

Es geht also stark um den Praxisbezug, d. h. das Bedürfnis, sich über die eigene berufliche Erfahrung auszutauschen. Aber auch bei den traditionell Studierenden, die in der Regel keine Praxiserfahrung haben, bestand ein großes Interesse am Austausch. Themen waren hier allerdings andere. So wurde sich z. B. über die jeweiligen (Arbeits-)Bereiche der Teilnehmenden ausgetauscht.

Eine weitere Gemeinsamkeit sind *Ängste und Vorurteile gegenüber der Wissenschaft(lichkeit)*. Die Projekterfahrungen haben gezeigt, dass sowohl die Studierenden mit als auch ohne Abitur oder Fachhochschulreife (ca. zwei Drittel der Teilnehmenden) ein „Zerrbild von der Wissenschaft hatten“ (Interview 5.). Dies bezog sich zum einen darauf, dass die Vorläufigkeit der wissenschaftlichen Befunde nicht gesehen wurde und zum anderen, dass die wissenschaftliche Sprache bzw. der Habitus einiger Professor*innen angsteinflößend wirkte (Interview 5).

Individuelle Unterschiede zeigen sich bei den *Lerngewohnheiten* und *Lernzeiten*, was auf die Heterogenität der Teilnehmenden zurückgeführt wird. Einerseits liegt die Altersspanne der nicht-traditionell Studierenden zwischen 20 und 58 Jahren. Andererseits existieren Divergenzen hinsichtlich der persönlichen Lebensumstände, was sich z. B. darin äußert, dass „eine alleinerziehende Mutter gar nicht am Tag (zu 14 Uhr) zu einer Lehrveranstaltung kommen könnte“ (Interview 5). Im Gegensatz dazu sind die Studierenden im grundständigen Bereich in der Regel

⁴³ Die Studienangebote wurden für alle Studierenden an der Alanus Hochschule geöffnet, die regulär eingeschrieben waren und Interesse an einem Wahlmodul hatten, Zusatzqualifikationen oder Kompetenzen zu erwerben (Interview 5).

in einer anderen Lebenssituation, etwa 19 oder 20 Jahre alt und stehen vor den gleichen biografischen Herausforderungen (ebd.).

Des Weiteren bestehen Unterschiede hinsichtlich des Bedarfs an *interaktiven Lehr-Lern-Methoden*. Personen aus der beruflichen Bildung haben ein stärkeres Bedürfnis an Handlungsorientierung, beispielsweise in Form von Planspielen oder Gruppenarbeiten, „weil die das vielleicht auch aus ihren vorherigen Fort- und Weiterbildungen so kannten“ (Interview 5). Konkret zeigt sich dies im Bereich der betrieblichen Berufsausbilder. Hier herrscht die Überzeugung, dass Kompetenzen nicht entstehen, wenn man etwas hört, sondern nur, wenn man etwas macht und umsetzen kann. Gleichwohl gab es Rückmeldungen, dass auch klassische Vorlesungen positiv bewertet wurden (Interview 5).

Zugangs- und Lernbedingungen

Die Einrichtung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten war im Projekt gewinnbringend, um gute Zugangs- und Lernbedingungen zu schaffen. Ein Schwerpunkt ist die *STUDICA-Beratung*, die bei der Zusammenstellung der Lernangebote beraten und begleiten sowie zwischen individueller Nachfrage und dem Angebot der Hochschule vermitteln soll (Bergstermann, Rainer & Theis, 2014; STUDICA, 2017b). Um flexibel auf die Bedarfe der Interessierten reagieren zu können, ist der Beratungsprozess mehrstufig angelegt. Bei der Eingangsberatung gilt es zu ermitteln, wie viel Klarheit die zu beratende Person über die eigenen Kompetenzen und Ziele besitzt. Auf dieser Grundlage kann der weitere Beratungsprozess aufbauen. Für den Fall, dass bereits klare Vorstellungen vorhanden sind, wird zur Zusammenstellung der Lernangebote beraten, sodass der individuelle Lehrplan erstellt werden kann. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, weitere Beratungsthemen, wie beispielsweise die Vereinbarkeit von Beruf, Weiterbildung und Privatleben, zu besprechen. Bei Personen, die noch keine konkreten Vorstellungen besitzen, wird eine individuelle Kompetenzbestimmung durchgeführt, bei der eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung eine entscheidende Rolle spielt (Bergstermann, Rainer & Theis, 2014). Die Kompetenzbestimmung kann vor Beginn der Teilnahme mit dem Ziel der Erstellung eines Lernplans und der Auswahl der Seminare, während der Teilnahme mit dem Ziel der Vertiefung der individuellen Ausrichtung und der Nachsteuerung des Lernplans sowie nach der Teilnahme mit dem Ziel der Profilbildung und der persönlichen beruflichen Ausrichtung stattfinden. Auch während der Teilnahme am Lehrangebot wird die Möglichkeit einer Lernberatung gegeben, bei der z. B. Lernschwierigkeiten besprochen werden können. Ziel ist es hier, die Motivation aufrechtzuerhalten und Unterstützungsangebote aufzuzeigen (ebd.). Auf Grundlage der Erfahrungen in den Einzelcoachings wurde die individuelle Kompetenzbestimmung ebenfalls als Workshop entwickelt, durchgeführt und evaluiert (ebd.; Theis, o. J.). Um die Qualität zu sichern und das Beratungsverständnis zu definieren, ist im Projekt eine Handlungsleitlinie entstanden, in der die Beratungsgrundsätze (u. a. Vertraulichkeit, Transparenz, Ergebnisoffenheit, Wertschätzung, Berücksichtigung der Lebenswelten, Freiwilligkeit, Eigenverantwortlichkeit) formuliert und die Beratungshaltung beschrieben wurden (STUDICA, 2017b).

Um den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden und um die Zugangsbedingungen zu verbessern, wurde außerdem ein *wissenschaftspropädeutisches Brückenmodul (WBM)* entwickelt. Zielgruppe sind alle Interessierten und insbesondere berufs- und lebenserfahrenen Personen, die noch keine oder nur wenig Erfahrung mit Wissenschaft und wissenschaftlichem Arbeiten haben und ein Studium absolvieren oder einzelne Veranstaltungen im Rahmen von STUDICA besuchen möchten (Slomski, 2017a). Mit dem WBM werden vier Ziele verfolgt. Erstens soll ein „angemessenes“ Bild von Wissenschaft und vom Studieren vermittelt werden. Zweitens soll eine „Entmystifizierung“ von Wissenschaft erreicht werden, um Ängste und Vorurteile gegenüber Wissenschaft(lichkeit) abzubauen. Drittens sollen die Teilnehmenden eine Idee davon erhalten, was wissenschaftliches Arbeiten bedeutet und was diesbezüglich auf sie im Studium zukommt. Viertens sollen die WBM auf die Teilnehmenden bezogen gestaltet sein, sodass, wenn möglich, an den Perspektiven und Erfahrungsmustern der Teilnehmenden angeknüpft wird (Hemmer-Schanze & Schrode, 2014, 2017). Das WBM wurde in der ersten Förderphase als Präsenzveranstaltung entwickelt, erprobt und evaluiert und in den Regelbetrieb überführt. In der zweiten Förder-

phase wurde das WBM zu einer Blended-Learning-Version weiterentwickelt⁴⁴ und evaluiert. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Gruppe der nicht-traditionell Studierenden mit der Maßnahme nicht gewonnen werden konnten:

„Während in Phase 1 nicht-traditionell Studierende teilnahmen, handelte es sich in Phase 2, bis auf eine Ausnahme, um traditionell Studierende. Beide Gruppen bewerteten die Maßnahme positiv und für sich als gewinnbringend“ (Schrode & Hemmer-Schanze, 2017).

Weiterhin wurde ein *Lernangebotskatalog* entwickelt, der das gesamte Angebot an Lehrveranstaltungen aufführt, die für die Gruppe der nicht-traditionell bzw. lebens- und berufserfahrenen Studierenden geöffnet ist. Neben den Lehrangeboten werden hier alle Begleitangebote von STUDICA aufgelistet (Fetzer & STUDICA-Team, 2017). Für den Lernangebotskatalog wurden die Veranstaltungen aus der Fachsystematik gelöst, in eine interdisziplinäre Handlungssystematik überführt und verschlagwortet. Anschließend wurden die Inhalte der Veranstaltungen mit den zuständigen Dozierenden abgeglichen und die inhaltlichen Beschreibungen angepasst, sodass der Inhalt verständlich dargestellt und die Lehrziele explizit formuliert wurden. Daneben wurden Hinweise zur*zum Dozierenden, zum zeitlichen Umfang, zu den erreichbaren Leistungspunkten sowie, wenn möglich, die Darstellung der Methodik, des Ortes und des Zeitpunkts aufgeführt (ebd.; STUDICA-Projektteam, 2016). Es wurden vier parallele Zugänge eingerichtet: ein zielgruppenorientierter Zugang, ein arbeitsfeldspezifischer Zugang, ein thematischer Zugang und eine allgemeine Suchfunktion. Anschließend besteht die Möglichkeit, sich die eigenen Lernveranstaltungen zu „merken“ und sich so das persönliche „Lernmenü“ in Form eines E-Portfolios zusammenzustellen⁴⁵ (Fetzer & STUDICA-Team, 2017). Das *E-Portfolio* ist daher hilfreich bei der Unterstützung der Lernenden. Es dient als Speicherort für Lehr-Lern-Material sowie für Daten und Informationen zum Studienverlauf und kann zu Reflexionszwecken genutzt werden (Wiegers & Faber, 2017).

„Es stellt ein persönliches Lerntagebuch dar, unterstützt die Dokumentation einer möglichen Kompetenzenbilanz und ermöglicht die Sammlung von Ergebnissen aus studienbegleitend durchgeführten Reflexionsworkshops. Auch werden im Verlauf des Studiums Zertifikate und Bescheinigungen gesammelt und dargestellt, um Erfolge zu dokumentieren“ (Wiegers & Faber, 2017).

Zur Verbesserung der Zugangs- und Lernbedingungen wurde außerdem eine *Studienwerkstatt* eingerichtet. Es handelt sich hierbei um ein Angebot zur Vertiefung und intensiven Bearbeitung von Fragen und Themen nach dem Besuch von Lernveranstaltungen. Bezugspunkte können eine Veranstaltung oder auch verschiedene, thematisch verwandte Veranstaltungen sein. Die Studienwerkstatt kann mit einer Lerngruppe verglichen werden, die von einer Lernbegleitung moderiert wird. Ziel ist, die biografische Anknüpfbarkeit des Gelernten zu unterstützen und die Möglichkeit zu schaffen, die persönlichen Deutungsmuster zu reflektieren und um neue Perspektiven und neues Wissen zu erweitern bzw. zu verändern (Brater, Rainer & Slomski, 2014; Bergstermann et al., 2014). Es handelt sich also um ein Begleitangebot, das den Studierenden hilft, das Gelernte zu „verdauen“, d. h. es inhaltlich noch tiefer zu verstehen (Tutoriumsfunktion) und es für sich selbst nutzbar zu machen (Praxistransfer-Funktion) (Interview 5). Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Beratungs- und Begleitangebote für die Teilnehmenden sehr hilfreich und orientierend waren. Dies gilt sowohl bei der Aufnahme des Studiums und der Zusammenstellung des „Studienmenüs“ als auch bei der Durchführung und Organisation des Studiums das Gelernte zu verarbeiten, zu „verdauen“ und Theorie und Praxis zu verbinden (Hemmer-Schanze, Scharf & Schrode, 2017).

⁴⁴ Die Inhalte wurden beibehalten und an das neue Format angepasst. Hinzugefügt wurde die Option, zum Abschluss des Seminars ein eigenes Forschungsdesign oder -exposé erstellen zu können (Slomski, 2017a).

⁴⁵ Zum Projektende wurde der Lernangebotskatalog aufgrund fehlender Ressourcen zu einem Informations- und Beratungsinstrument für das STUDICA-Beratungsteam umfunktioniert und nicht mehr als primäres Verzeichnis für Interessierte genutzt (Fetzer, 2017).

Spezifische Didaktik für Lehrveranstaltungen mit einer heterogenen Teilnehmendenschaft

Im Zentrum steht die *Individualisierung*⁴⁶ der Didaktik sowie die *Berufserfahrung* der Teilnehmenden. Dies wurde makrodidaktisch durch das „à la carte-Prinzip“ erreicht. Mikrodidaktisch tragen verschiedene Komponenten dazu bei, den Bedarfen einer heterogenen Teilnehmendenschaft gerecht zu werden. Dies startet bereits bei der Eingangsberatung und setzt sich mit der Lernberatung sowie die Begleitung der Teilnehmenden fort (s. o.). Weiterhin stehen die individuellen Erfahrungen der Lernenden im Vordergrund (Interview 5):

„Das wird klassischerweise oft (in den Seminaren mittlerweile auch) mit einer Abfrage von Erwartungen usw. gemacht; man kann es aber natürlich auch noch konsequenter machen, indem man schon vor den Veranstaltungen Erkundungsaufträge oder so herausgibt. Das sind fast schon so kleine Forschungsdinge wie: „Untersuchen Sie mal Ihre berufliche Praxis auf die Frage hin, wie dort die Ausbildung konzipiert wird oder welche Didaktik dort zu finden ist oder auch welche Vorgehensweisen zu finden sind“, die dann jeder Studierender mitbringt, sodass man daran anknüpfend arbeiten kann und dann auch den Rückbezug vom wissenschaftlichen, abstrakten Wissen zum konkreten Praxis- und Handlungswissen schafft“ (Interview 5).

Der Lern- und Weiterbildungsprozess wird in STUDICA als Dialog und gemeinsames voneinander und miteinander Lernen im Austausch mit allen an einer Lernveranstaltung Beteiligten gesehen (Slomski & Wisnitzer, o. J.). Hierbei sind die Dozierenden Lernbegleitende, die den Wissenserwerb und die Reflexion des neu erworbenen Wissens anstoßen und fördern sowie das gemeinsame Lernen durch die Annäherung von Theorie und Praxis in der Erarbeitung und Diskussion diverser Thematiken unterstützen⁴⁷ (ebd.).

Die Evaluationsergebnisse bezüglich des Theorie-Praxis-Transfers zeigen, dass die Teilnehmenden das wissenschaftliche Wissen einerseits als neue Projektions-, Betrachtungs- und Reflexionsfläche für die eigene Praxis nutzen und auf der anderen Seite ihre Praxiserfahrung einbringen:

„Insbesondere ausdrücklich als gelungen betont wird die Möglichkeit seine eigene Praxis einzubringen und mit Hilfe von wissenschaftlichen Theorien und Methoden zu reflektieren, sie dadurch neu zu begreifen und hieraus Impulse dafür zu erhalten, sein berufliches Handeln zu „professionalisieren“ (Hemmer-Schanze, Scharf & Schrode, 2017).

Darüber hinaus wurde eine *Online-Forschungswerkstatt*⁴⁸ eingerichtet, die auf dem Peer-to-Peer-Prinzip beruht. STUDICA-Teilnehmende erhalten die Möglichkeit, unter fachlicher Beratung und kollegialer Begleitung ein eigenes wissenschaftliches (Praxis-)Forschungsprojekt durchzuführen. Dadurch wird das Fachwissen vertieft und die wissenschaftliche Methodenkompetenz erweitert. Ausgangspunkt ist die Berufserfahrung der Teilnehmenden, da sie eine Projektidee oder eine spezifische Problemstellung mitbringen. Diese wird mit einem „wissenschaftlich-forschenden“ Zugang bearbeitet. Die Online-Forschungswerkstatt funktioniert nach dem Gegenseitigkeitsprinzip, da die Gruppe gemeinsam an den Projekten einzelner Mitglieder arbeitet. Somit wird das Lernen voneinander und miteinander gefördert. Die Forschungswerkstatt findet online im Forum, in OpenMeetings oder Arbeitsgruppen statt, um eine standortunabhängige Begleitung zu ermöglichen. Daneben werden unterstützende Elemente wie Chatfunktion, Bibliothek, Linkliste und Mailfunktion bereitgestellt. Etwaige Präsenztermine für Treffen vor Ort werden gemeinsam mit der Gruppe vereinbart (Slomski, 2014, 2017b).

Im Projekt wurde ebenfalls ein *zweiphasiges Reflexionsinstrument* entwickelt und implementiert, das sowohl individuelle und kollektive Lern- und Reflexionsprozesse fördert als auch die Professionalisierung der Teilnehmenden an wWB unterstützt. Somit dient das Instrument der Übertragung von wissenschaftlichem Wissen auf die praktische Anwendung sowie zur Erschließung von Zusammenhängen. Es besteht aus den Komponenten Reflexionsworkshop und -gespräch. Beim Workshop wird das theoretisch erworbene Wissen in Bezug auf die individuelle berufliche Tätigkeit der Teilnehmenden betrachtet. Im Vordergrund stehen Interaktion, Austausch und

⁴⁶ Es gilt zu beachten, dass die Individualisierung der Didaktik aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen im grundständigen Bereich und ohne Projektförderung sehr schwierig umzusetzen ist (Interview 5).

⁴⁷ Von der GAB wurde zur Sensibilisierung der Dozierenden das Konzept des „Lernveranstaltungsateliers“ entwickelt. Weitere Informationen unter Slomski & Wisnitzer, o. J.

⁴⁸ In der ersten Förderphase wurde eine „traditionelle“ Forschungswerkstatt eingerichtet. Sie konnte allerdings aufgrund der sehr wenigen STUDICA-Teilnehmenden nicht hinreichend erprobt werden (Slomski, 2014). Daher wurde die internetbasierte Variante entwickelt und erprobt (Slomski, 2017b).

Diskussion. Begleitet und unterstützt wird der Workshop von einem*einer Moderator*in. Beim Gespräch findet ebenfalls die Reflexion des in STUDICA Gelernten statt, allerdings findet der Austausch im Rahmen eines Zweiergesprächs unter Berücksichtigung übergeordneter Leitfragen statt. Darüber hinaus wurde ein Fragebogen zur Selbstreflexion entwickelt (Gronewold & Beutnagel, 2017).

Einsatz und Grenzen digitaler Technologien in der Lehre/digitaler Lernformate

Blended-Learning-Module, d. h. die Kombination aus Präsenz- und Onlinephasen, werden im Projekt generell sinnvoll eingeschätzt. Dennoch zeigen sowohl die Projekterfahrungen als auch die Rückmeldungen der Teilnehmenden, dass der persönliche Kontakt von großer Bedeutung ist:

„Wir haben gemerkt, dass gerade bei diesem Austauschthema viele Sachen auf den Tisch kommen, gerade bei Leuten, die berufstätig sind und in Betrieben sind, die man jetzt nicht jedem sofort auf der Straße erzählen würde; sprich, da muss schon ein gewisses Vertrauensverhältnis unter den Studierenden sein. Dieses Vertrauensverhältnis entsteht nur in direkter Interaktion, Face-to-Face“ (Interview 5).

Gemeinsame Lernerfahrungen und die Präsenzlehre sind unabdingbar für soziale Gruppenkohäsion bzw. Zusammenhalt. Insbesondere bei Gruppenarbeiten und Planspielen ist es schwierig, die Lehrveranstaltung rein digital zu gestalten, um den gewünschten Lerneffekt zu erreichen (Interview 5). Andererseits zeigt die Evaluation des WBM im Blended-Learning-Format, dass alle Teilnehmenden⁴⁹ damit „gut zurechtkamen“ (Schrode & Hemmer-Schanze, 2017). Hinsichtlich der Didaktik zeigen die Ergebnisse, dass eine gute Einführung in die Grundfunktionen sowie klare Aufgabenstellungen förderlich sind. Gleichzeitig werden die zeitliche und räumliche Flexibilität und der nicht vorhandene Leistungsdruck positiv hervorgehoben. Zu beachten gilt allerdings, dass Blended-Learning-Module eine hohe Selbstlernaktivität, gute Nutzer*innenfreundlichkeit, Tutorials etc. erfordern, um das Selbstlernen zu fördern. Daneben wurde festgestellt, dass räumliche und zeitliche Distanz bestimmte Aspekte erschweren, sodass sehr hohe erfolgskritische Anforderungen an Planung und Strukturierung bestehen. Dies bezieht sich insbesondere auf pädagogisch relevante Aspekte, wie z. B. die Gelegenheit für den Aufbau von persönlichem Bezug der Teilnehmenden untereinander. Weiterhin gilt zu beachten, dass auch die Lehrenden vor neuen didaktischen und organisatorischen Herausforderungen stehen, da neue Gesprächsführungs- und Vermittlungsformen notwendig sind (Schrode & Hemmer-Schanze, 2017).

Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Das Thema Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen spielt im Projekt keine große Rolle. Dies kann auf verschiedene Aspekte zurückgeführt werden. Berufserfahrung und ein Abschluss auf Meister*innenebene sind Grundvoraussetzungen, um die Veranstaltungen besuchen zu können, sodass sich die Anrechnungsfrage nicht weiter stellt. Des Weiteren wurde die Möglichkeit, die in den Studierenden à la carte-Veranstaltungen erworbenen CP auf einen Studiengang anzurechnen, nicht genutzt (Interview 5). Gründe hierfür sind zum einen, dass die Möglichkeit der Anrechnung nicht „wahnsinnig tief mit den Studierenden kommuniziert“ wurde. Zum anderen handelt es sich bei der Alanus Hochschule um eine kleine, private Hochschule, sodass auch vor dem Projekt immer wieder Wege gefunden wurden, wie man sich etwas anerkennen lassen kann in Richtung der *individuellen Anerkennung* (ebd.).

Qualitätssicherung und -entwicklung

Im Projekt wurde ein *Qualitätsmanagementsystem* eingeführt, das sich an das von der GAB München entwickelte Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung für soziale und pädagogische Einrichtungen anlehnt. Grundlage ist der sogenannte „Graswurzel“-Ansatz⁵⁰ der einen Weg zeigt, „wie die Qualität der akademischen Lehre nicht nur in den Rahmenbedingungen und regelbaren Abläufen, sondern in den Lehr-Lern-Prozessen selbst, die sich dem Zugriff des Managements gewöhnlich entziehen, entwickelt und gesteuert werden kann“

⁴⁹ Die Datengrundlage lässt keine Aussagen bzgl. berufsbegleitender Studierender zu (Schrode & Hemmer-Schanze, 2017).

⁵⁰ Weitere Informationen zum Graswurzel-QES unter <http://www.gab-muenchen.de/de/list-449-graswurzel-qes.htm>

Bergstermann et al., 2014, S.114). Elemente des GAB-Verfahrens sind die Entwicklung eines Leitbilds, die Formulierung von Handlungsleitlinien, eine dialogische Steuerung der Lernprozesse durch die an ihnen direkt Beteiligten (Lehrende und Lernende, Beratende und Ratsuchende) sowie die Durchführung von Qualitätszirkeln (Bergstermann et al., 2014).

Zur Qualitätssicherung spielt außerdem das *Feedback der Studierenden* eine wichtige Rolle:

„Das muss nicht immer der klassische Evaluationsbogen sein, das kann auch viel diskursiver sein. Bei laufenden Veranstaltungen oder Ringvorlesungen können das durchaus auch Qualitätszirkel sein, sodass man mal eine ganze Einheit hernimmt, um gemeinsam abzufragen und herauszukriegen: Wie lernhaltig ist das Ganze für die Studierenden? Was können sie davon mitnehmen? Was bräuchten sie eigentlich noch mehr an didaktischen Formen?“ (Interview 5).

Weiterhin sind *Evaluationen* ein qualitätssicherndes Element. Das in STUDICA entwickelte Modell wurde sowohl formativ als auch summativ evaluiert, um Korrekturen, Ergänzungen und Weiterentwicklungen des Modells vornehmen zu können und um die Überprüfung der Realisierbarkeit und Wirksamkeit zu überprüfen (Bergstermann et al., 2014; Schrode & Hemmer-Schanze, 2015).

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass ein hochschuldidaktisches Leitbild für STUDICA erstellt wurde, in dem das Lernverständnis, die Lernprozessbegleitung, die Methodik-Didaktik und die Vision dargestellt werden (STUDICA, 2012). Weiterhin wurden Handlungsleitlinien zur Beratung bei STUDICA angefertigt (STUDICA, 2017b) und Dozierenden hinsichtlich einer lernprozessintegrierten Qualitätssicherung geschult (Interview 5).

5.6 WM³ – Weiterbildung Mittelhessen

5.6.1 Informationen zum Projekt

Das Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“⁵¹ (im Folgenden WM³) ist ein Zusammenschluss der Philipps-Universität Marburg⁵², Justus-Liebig-Universität Gießen⁵³ und der Technischen Hochschule Mittelhessen⁵⁴. Gemeinsames Ziel war die Schaffung eines optimal ausgerichteten Weiterbildungsangebots und die Stärkung einer nachhaltigen wWB in Mittelhessen (WM³, 2018a).

In der ersten Förderphase lag der Fokus auf der nachfrageorientierten Bedarfserhebung, um vor allem die Erfordernisse und Bedürfnisse von nicht-traditionell Studierenden aufzudecken. Die Analysen sollten in der Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote sowie im Forschungsprojekt „Anrechnungs- und Anerkennungsmodelle“ münden. Weitere Ziele waren die Entwicklung und der Ausbau von Blended-Learning-Modulen in den Weiterbildungsprogrammen (WM³, 2018b), die Entwicklung des Zertifikationsprogramms „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“ (WM³, 2015) und die Konzeption und Durchführung des Forschungsprojekts „Modulwerkstatt: Lehrkompetenzentwicklung in der Weiterbildung für die Weiterbildung“ (Hartung & Rumpf, 2015). Auch stand die Qualitätssicherung durch ein hochschulübergreifendes Evaluationskonzept auf der Agenda (WM³, 2018b).

Ziel der zweiten Förderphase war die Erforschung und Optimierung zentraler Erfolgsfaktoren wWB sowie deren differentiellen Passung, um die wWB an den Verbundhochschulen und in den regionalen Netzwerken nachhaltig zu stärken. Im Fokus standen zielgruppen- und angebotsbezogene Fragestellungen, wie „unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“, „individuumbezogene Zeitbudgetstudie“, „Professionalisierungsbedarfe der Studiengangskoordination“, „fachspezifische Lehr-Lern-Kulturanalysen“ sowie „Systematisierung

⁵¹ Die wissenschaftliche Leitung lag bei Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Prof. Dr. Marianne Frieze und Prof. Dr. Pia Robinson.

⁵² Die im Jahr 1527 gegründete Philipps-Universität Marburg ist eine staatliche Hochschule und zählt mit 26.355 Studierenden (Wintersemester 2017/18) zu den mittelgroßen Universitäten Deutschlands (Philipps-Universität Marburg, 2018).

⁵³ Die in staatlicher Trägerschaft befindliche Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) ist mit über 28.000 Studierenden (Wintersemester 2017/18) die zweitgrößte Hochschule – nach der Goethe-Universität Frankfurt – in Hessen (JLU, 2018).

⁵⁴ Die Technische Hochschule Mittelhessen (THM) ist eine staatliche Fachhochschule mit Standorten in Gießen, Friedberg und Wetzlar. Seit dem Sommersemester 2018 sind 17.586 Studierende an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften immatrikuliert (THM, 2018).

und Validierung von Studienmaterialien sowie elektronischen Prüfungen“. Daneben wurden organisatorische Dimensionen der Weiterbildungsangebote behandelt. Dazu gehören „Evaluation und Optimierung des HDM⁵⁵-Zertifikats mit Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“, „Kooperationsmanagement und Dozierendengewinnung“, „Beratung und Anrechnung“ sowie „Vertrieb und Dienstleistungsmanagement“. Weiteres Ziel war die Vernetzung des Verbundprojekts auf verschiedenen Ebenen (WM³, 2018c).

5.6.2 Projektergebnisse

Zur Schaffung passgenauer Weiterbildungsangebote wurden Bedarfs-, Akzeptanz- und Potenzialanalyse durchgeführt. Innerhalb der Potenzialanalyse sind Kooperationsmöglichkeiten mit hochschulexternen Partnern identifiziert worden unter der Prämisse, notwendige Inhalte, angemessene Methoden und Formate des Lehrens und Lernens für zukünftige Angebote herauszuarbeiten. Innerhalb der darauffolgenden Akzeptanzanalyse sollten die Voraussetzungen für eine nachhaltige Beteiligung der Wissenschaftler*innen bestimmt werden, wodurch eine erfolgreiche und dauerhafte Implementierung der Weiterbildungsangebote unterstützt werden sollte (Denninger, Siegmund & Bopf, 2017; Präßler, 2015; Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015;). Auf Grundlage der Analysen wurden zehn berufsbegleitende Masterstudiengänge und 14 Zertifikatskurse entwickelt, die ein breites Fächer- und Themenspektrum abdecken und zur Profilbildung der einzelnen Hochschulen sowie der Weiterbildungsregion Hessen beitragen⁵⁶. Pro Angebot wurde ein Fachkuratorium entwickelt und ein Weiterbildungsbeirat gegründet (WM³, 2017a). Das Thema Anrechnung wurde innerhalb eines Forschungsprojekts genauer analysiert, angepasst und transferiert (Hanak & Sturm, 2015a, 2015b).

Es wurde eine unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation durchgeführt, bei der u. a. Management- und Klärungsprozesse analysiert wurden, um Transparenz über Prozesse zu schaffen, welche eine Artikulation des Fort- und Weiterbildungsbedarfs an potenzielle externe Anbietende bzw. die Hochschulen ermöglichen sollten (Denninger, Siegmund & Bopf, 2017). Weiterhin wurde eine individuumbezogene Zeitvereinbarkeitsstudie sowie eine Lernzeitbudgetstudie durchgeführt, um die Weiterbildungsangebote auf die knappen zeitlichen Ressourcen der Zielgruppe zuschneiden zu können (Denninger, Kahl & Präßler, 2017, 2018).

Daten zu Schulungs- und Professionalisierungsbedarfen wurden ebenfalls erhoben, um Informationen, Erwartungen und Anforderungen von verschiedenen Personengruppen an die Studiengangskoordination gewinnen zu können (Gronert & Rundnagel, 2018). Des Weiteren wurden in der fachspezifischen Lehr-Lern-Kulturanalyse die Gestaltung des Lehrens und Lernens der Weiterbildungsangebote auf die Anforderungen nicht-traditionell Studierender untersucht (Salland & Rumpf, 2018).

Darüber hinaus wurden die entwickelten Studienmaterialien der ersten Förderphase systematisiert und validiert. Innerhalb einer Sekundäranalyse wurden zuvor fehlende Qualitätsstandards entwickelt und im Rahmen einer empirischen Erhebung Gebrauchstauglichkeitstests durchgeführt, Optimierungsbedarfe identifiziert sowie Entwicklungspotenziale abgeleitet. Die anhand von fachkulturellen, didaktischen und diversitätsorientierten Kriterien untersuchten Optimierungsansätze sollten schließlich im Transfer auf die angebotenen Studienmaterialien münden (Müller, Sperl & Puhl, 2018).

Weiterhin wurden elektronisch gestützte Prüfungsformate (E-Prüfungen) untersucht, um deren Potenziale innerhalb von Validierungs- sowie Systematisierungsprozessen aufzudecken. Die Ergebnisse wurden zusammengefasst und zu konkreten Empfehlungen und Entwicklungspotenzialen formuliert, die innerhalb sowie außerhalb von Weiterbildungsangeboten anwendbar sein sollten (Bach, Müller & Sperl, 2017a; Müller & Sperl, 2018).

Das Zertifikat „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“ aus der ersten Förderphase wurde in der zweiten Förderphase durch die Bewertung der Veranstaltungen

⁵⁵ Hochschuldidaktisches Netzwerk Mittelhessen

⁵⁶ In diesem Zusammenhang wurden Leitfäden zur Konzepterstellung von Weiterbildungsmastern und Zertifikatskursen an der Justus-Liebig-Universität Gießen erstellt. Weitere Informationen unter Kollwe (2014).

sowie durch Befragungen der Teilnehmenden evaluiert. Das Schulungsprogramm wurde fortgeführt sowie individualisierte Fortbildungs- und Beratungsformate konzipiert, entwickelt und teilweise erprobt (Braun, 2014, 2015, 2018; Birkel, 2014). Die Kooperationserfahrungen der ersten Förderphase wurden erhoben, analysiert und ein hochschulübergreifendes Kooperationsmanagement entwickelt sowie ein Aufgaben- und Kompetenzprofil identifiziert. Auch wurden geeignete Kommunikations- und Informationsprozesse entwickelt und Strategien zur effektiven Koordination der Kooperationen zwischen Organisationen und Einzelpersonen aufgedeckt. Die Bildung eines Personalmanagementzyklus zur Dozierendengewinnung, -pflege und -bindung war ebenfalls eine Kernaufgabe, vor allem hinsichtlich der Verstetigung und Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebote (Davie & Lengler, 2018; Davie, Rundnagel, Siegmund & Spenner, 2017; Spenner, 2018).

Erkenntnisse zur Anrechnung aus der ersten Förderphase wurden adaptiert und weitergeführt mit dem Ziel, den Bedarf an Beratungsangeboten zu ermitteln und entsprechende Formate nachhaltig für interne wie externe Zielgruppen zu entwickeln. Hierzu wurden bestehende Beratungsstrukturen identifiziert sowie ein Konzept zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf formal rechtlicher Basis ausgearbeitet. Darauf aufbauend fand die Entwicklung entsprechender Beratungstools statt (Sturm & Bopf, 2018; Sturm, 2018) und das „Netzwerk außerhochschulische Kompetenzen anrechnen“ (NaKa) wurde gegründet (Sturm, 2017).

Auch wurde ein Konzept zu Vertriebsstrategien und -instrumenten innerhalb der wWB entwickelt, die benötigte Organisation der Dienstleistungen erfasst und konzeptionell abgebildet (Gronert, Krähling & Präßler, 2018).

5.6.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit

Zielgruppen und Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Angeboten

Zielgruppen im Projekt „WM³“ waren Berufstätige mit und ohne formale HZB, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer*innen aus dem Ingenieurwesen sowie Bachelorabsolvent*innen, die nach beruflicher Erfahrung berufsbegleitend studieren möchten (Wissenschaftliche Begleitung, 2018).

Die Philipps-Universität Marburg hat im Rahmen des Projekts fünf Masterstudiengänge und zwei Zertifikatsprogramme entwickelt, die in den Regelbetrieb überführt wurden. Dazu gehören die Masterstudiengänge „Kinderzahnheilkunde“⁵⁷ (M. Sc.), „Deutsch als Fremdsprache – online“ (M. A.), „Kulturelle Bildung an Schulen“ (M. A.), „Baurecht und Baubegleitung“ (LL. M.) und „Pharmarecht“ (LL. M.) sowie die Zertifikatsprogramme „Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch“ und „Grundlagen inklusiver Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung“ (Nickel, Schulz & Thiele, 2018b).

Hinsichtlich der Teilnehmenden zeigen die Ergebnisse einer Erhebungsfrage⁵⁸ von vier Masterstudiengängen und einem Zertifikatskurs aus den Bereichen Rechts-, Erziehungs-, Sprach- und Medizinwissenschaften, dass die Mehrheit der Teilnehmenden zwischen 41 und 50 Jahren alt war (39 Prozent), gefolgt von Personen zwischen 31 und 40 Jahren (28 Prozent). Die Mehrheit war weiblich (69,8 Prozent), wobei Unterschiede zwischen den Fachrichtungen existieren. So sind in den Rechtswissenschaften mehr Männer vertreten, während in den Erziehungswissenschaften, Sprachwissenschaften und im medizinwissenschaftlichen Bereich Frauen dominieren. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass 55,2 Prozent der Teilnehmenden über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt. Die Mehrheit der Weiterbildungsstudierenden besitzt ein (Fach-)Abitur (88 Prozent) und nur zehn Prozent gaben den Hauptschul- oder Realschulabschluss als höchsten Schulabschluss an. Dabei existieren Unterschiede zwischen den Masterstudiengängen und dem Zertifikatskurs: Beim Zertifikatskurs beträgt der Anteil der Teilnehmenden mit einem Haupt- oder Realschulabschluss insgesamt 40 Prozent. Zurückgeführt werden kann dies auf die unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen. In den Masterstudiengängen werden in der Regel ein abgeschlossenes Studium und berufspraktische Erfahrungen von mindestens einem Jahr vorausgesetzt, während sich

⁵⁷ Der Masterstudiengang wird gemeinsam mit der Justus-Liebig-Universität Gießen angeboten.

⁵⁸ Die Befragung ist für die Teilnehmenden der WM³-Masterstudiengänge und -Zertifikatskurse verpflichtend (Braun, Kollwe & Zink, 2014). An der Erhebungsfrage nahmen insgesamt 64 Personen teil (Salland & Lauber-Pohle, 2015).

die Zertifikatskurse durch niedrigere Zulassungsvoraussetzungen auszeichnen⁵⁹. Hinsichtlich der Berufstätigkeit zeigen die Ergebnisse, dass die Mehrheit der Befragten sowohl bei den Masterstudiengängen als auch beim Zertifikatskurs in einem Angestelltenverhältnis tätig ist und über mehrere Jahre Berufserfahrung verfügt. Mehr als 15 Jahre Berufserfahrung besitzen 41 Prozent der Befragten, 37 Prozent zwischen 6 und 15 Jahren und lediglich 22 Prozent weniger als sechs Jahre (Salland & Lauber-Pohle, 2015). Es handelt sich demzufolge um eine stark heterogene Studierendengruppe mit unterschiedlichen Expertisen, welche durch differente Berufs-, Schul- und Hochschulerfahrungen aufgebaut wurden (Salland, 2018).

Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede bezüglich der Bedürfnisse der Teilnehmenden

Analogien zeigen sich hinsichtlich des *Zeitbudgets*. Hierbei geht es um die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie und damit einhergehende Themen wie Zeitinvestition und -knappheit. Daraus ergeben sich Ansprüche und *Erwartungen an die Studienorganisation* bzw. die zeitsensible und effiziente Ausgestaltung der Angebote. Um diesem Bedarf gerecht zu werden und um eine zeitbezogene Verlässlichkeit zu schaffen, werden die Termine für das ganze Jahr vorab festgelegt. Weiterhin wird flexibel auf die zeitlichen Möglichkeiten der Teilnehmenden eingegangen. Beispielsweise können die „Bearbeitungszeiten, Abgabetermine und die Einräumung eines zweiten Termins, wenn ein Kind oder ein Familienmitglied krank geworden ist“ bei Bedarf individuell abgestimmt werden, um den Teilnehmenden entgegenzukommen. In Folge der zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen ergeben sich wiederum auch *Erwartungen an die Betreuungsangebote*. Diese sollen zeitnah mit einem hohen Service sowie einer guten Qualität erfolgen (Interview 6).

Gemeinsamkeiten zeigen sich ebenfalls hinsichtlich der *Lernergebnisse*. Die Projekterfahrungen zeigen, dass keine Unterschiede hinsichtlich Noten und Qualität zwischen beruflich qualifizierten Teilnehmenden ohne HZB und Personen mit beispielsweise einem ersten qualifizierenden Hochschulabschluss existieren (Interview 6).

Trotz der genannten Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden in der wWB gibt es individuelle Unterschiede, die auf die persönlichen Lebensumstände, die berufliche Situation und das „Individuum an sich“ zurückgeführt werden können. So unterscheiden sich die *persönlichen Lebensumstände*, insbesondere die familiäre Situation der Teilnehmenden. Es gibt Teilnehmende, die verheiratet oder ledig sind und auch Teilnehmende mit oder ohne Kind, sodass sich Divergenzen hinsichtlich der familiären Eingebundenheit ergeben. Daneben hat auch die berufliche Situation einen Einfluss auf die Eingebundenheit:

„Es macht schon einen großen Unterschied, ob jetzt jemand aus einer großen Firma kommt und beispielsweise auch von der Firma eine partielle Freistellung bekommt oder ob er das wirklich unabhängig von seinem Arbeitgeber quasi privat schultert und dann noch ganz andere zeitliche Vereinbarkeits Herausforderungen hat“ (Interview 6).

Diesbezüglich ist das Zertifikatsprogramm „Grundlagen inklusiver Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung“ beispielhaft. Hier treffen Teilnehmende, die aus einem Unternehmen kommen, auf Teilnehmende, die individuell an der Weiterbildung teilnehmen – also Personen, die eine partielle Freistellung besitzen und deren Weiterbildung vom Unternehmen bezahlt wird auf Personen, die keine Unterstützung bekommen. Hier gibt es also Heterogenitätsaspekte, die auf *institutionelle, berufliche Eingebundenheiten* zurückzuführen sind. Gleiches zeigt sich beim Masterstudiengang „Kulturelle Bildung an Schulen“. Hier treffen verschiedene Berufsgruppen, d. h. Lehrer*innen, Künstler*innen oder Kulturschaffende an Schulen mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen und einer divergenten institutionellen Eingebundenheit aufeinander. In den juristischen Masterstudiengängen sind wiederum Teilnehmende aus großen Anwaltskanzleien gemeinsam mit Personen aus einer kleinen selbstständigen Rechtsanwaltskanzlei vertreten. Aufgrund der unterschiedlichen beruflichen Situationen unterscheidet sich auch die *Motivation*. Hier zeigen die Evaluationsergebnisse, dass die intrinsische Motivation, d. h. die

⁵⁹ In einem der erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengänge wird ebenfalls die Möglichkeit einer Eignungsprüfung für Bewerber*innen ohne Hochschulabschluss offeriert (Salland & Lauber-Pohle, 2015).

Aspekte der persönlichen Weiterentwicklung und Entfaltung für die Teilnahme am Angebot mit Abstand am wichtigsten ist. Danach folgt das Interesse an der Thematik (Salland & Lauber-Pohle, 2015).

Gleichzeitig ergibt sich eine große Heterogenität der Teilnehmenden aufgrund der Tatsache, dass in den Weiterbildungsstudiengängen zum Teil *verschiedene Fachdisziplinen* gemeinsam vertreten sind. Beispielsweise gibt es juristische Studiengänge, an denen neben Jurist*innen auch Architekt*innen und Ingenieur*innen gemeinsam teilnehmen. Ebenso nehmen im Bereich der Blindenpädagogik auch Pädagog*innen, Orthoptist*innen, Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen und Medienpädagog*innen teil (Interview 6). Die Evaluationsergebnisse bestätigen, dass durch die hohe Vielfalt an fachlichen Hintergründen ein großer Pool an verschiedenen Expertisen und Möglichkeiten interdisziplinärer Zusammenarbeit existiert (Salland & Lauber-Pohle, 2015).

Individuelle Unterschiede zeigen sich beim *Lerntyp* und insbesondere bei der Selbstorganisation und -disziplin außerhalb der Präsenzveranstaltungen. Gleichmaßen sind die *Vorqualifikationen und Wissensbestände* vom Individuum bzw. den Vorerfahrungen im akademischen Bereich abhängig, die sich z. B. beim wissenschaftlichen Arbeiten zeigen. Für die Unerfahrenen ist dieses Thema eine größere Herausforderung. Hier lassen sich Differenzen zwischen Teilnehmenden in Zertifikatsangeboten und in Masterstudiengängen erkennen, die auf die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen zurückgeführt werden können. Ebenfalls können Unterschiede hinsichtlich der *Motivation* der Teilnehmenden in der wWB und Studierenden im grundständigen Bereich festgehalten werden. Die Erfahrungen zeigen, dass die Motivation im Weiterbildungsbereich besonders hoch ist, wenn bei Abschlussarbeiten die eigene berufliche Praxis wissenschaftlich reflektiert werden kann und die erarbeiteten Konzepte oder Ähnliches in die eigene Organisation zurückgespeist werden können (Interview 6).

Zugangs- und Lernbedingungen

Im Rahmen des Projekts wurden sowohl die besonderen Beratungsbedarfe von nicht-traditionell Studieninteressierten ermittelt als auch die bereits vorhandenen Beratungsstrukturen betrachtet (Sturm & Bopf, 2017, 2018), um zielgerichtete Beratungs- und Unterstützungsangebote entwickeln zu können. Auf Basis der Ergebnisse entstand ein Beratungskonzept mit einem *internen und externen Beratungstool*. Das ‚interne Tool‘ ist der Teil des Beratungskonzeptes, der erforderliche intraorganisationale Entscheidungs- und Klärungsprozesse darlegt. Diese stellen eine Voraussetzung für die Implementierung des gesamten Beratungsprozesses dar. Dagegen ist das ‚externe Tool‘ die Schnittstelle zwischen den Ratsuchenden und dem Berater*innensystem, welches die Artikulation des Beratungsbedarfs organisiert und das Berater*innensystem bei der Identifikation geeigneter Kommunikationsformate für das Anliegen sowie für die zielgruppenspezifischen Bedarfe nicht-traditioneller Zielgruppen unterstützt. Zur Erfassung des Beratungsbedarfs wurde ein sogenannter Kontaktbogen entwickelt. Dadurch kann auf das Anliegen schnell und präzise reagiert werden und die im Hochschulsystem vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen können optimal genutzt werden, da die Anliegen zielgerichtet aufgezeichnet werden und eine schnellstmögliche Weiterleitung an die jeweiligen Beratungsexpert*innen erfolgt. Insgesamt kann durch das wechselseitige Zusammenwirken dieses Beratungstools ein transparenter und niedrigschwelliger Zugang zu hochschulischen Beratungsleistungen für Studieninteressierte der wWB geleistet werden. Außerdem kann das Beratungsverfahren intraorganisational, ressourcenschonend und effizient durchgeführt werden (Sturm & Bopf, 2017).

Während der Teilnahme am Angebot wird die *individuelle Beratung und Unterstützung* durch eine Studiengangskoordination des jeweiligen Angebots gewährleistet. Diese Person fügt alle wichtigen Informationen im Sinne des „One-Stop-Office“ zusammen. Dabei werden die Informationen gebündelt und serviceorientiert aufbereitet. Die Begleitung findet zu allen studienrelevanten Themen statt, sodass eine kontinuierliche und verlässlich erreichbare Kontaktperson zur Verfügung gestellt wird. Außerdem stellen die Studiengangskoordinator*innen den Kontakt zu den Lehrenden, zu der akademischen Gesamtleitung und zu den ganzen Verwaltungseinheiten der Universität her. In diesem Kontext zeigen die Evaluationsergebnisse, dass der bzw. die Koordinierende sehr gut erreichbar war und über die notwendigen Kompetenzen verfügte (Salland & Lauber-Pohle, 2015).

Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden durch einen *Vor- bzw. Brückenkurs „Wissenschaftliches Arbeiten“* unterstützt, der als kompakte Blockveranstaltung durchgeführt wurde. Allerdings zeigte die Projekterfahrung, dass die kontinuierliche Begleitung der Teilnehmenden unabdingbar ist, sodass hier weitere Beratungskapazitäten bereitgehalten wurden (Interview 6).

Eine weitere Unterstützungsmaßnahme besteht in der *Möglichkeit der Kinderbetreuung am Wochenende*: „Für den Fall, dass da jemand jetzt ein Kind nicht unterbringen kann, dass er oder sie dieses dann mitnehmen kann und eine Betreuungsmöglichkeit hat“ (Interview 6).

Spezifische Didaktik für Lehrveranstaltungen mit einer heterogenen Teilnehmendenschaft

Um einer heterogenen Teilnehmendenschaft gerecht zu werden, ist der *Einsatz vielfältiger Methoden* unabdingbar:

„Methodenvielfalt sind einmal Sozialformen, wie z. B. im Plenum arbeiten, eine Gruppenarbeit machen oder eine andere Arbeit verrichten. Dann ist es natürlich auch wichtig, die Zeitformate im Blick zu haben und dass letztlich nicht nur über darbietende Methoden verfügt wird, sondern auch über erarbeitende Methoden und kommunikative Methoden (je nachdem, was für ein Thema gerade behandelt wird), sodass man ein variables Setting hat; dass man dann auch vielleicht mit Lernstationen arbeitet (...)“ (Interview 6).

Das hat wiederum zur Folge, dass entsprechende Räumlichkeiten benötigt werden. Um diesem Anspruch zu genügen, finden in einigen Angeboten Kooperationen mit externen Partnern statt, die es u. a. ermöglichen, deren Lehrräume zu nutzen.

Die Projekterfahrungen haben gezeigt, dass die Methodenvielfalt je nach Fachbereich bzw. Zielgruppe unterschiedlich ist und es hier einer fachspezifischen Variation bedarf, was für die Lehrenden in den interdisziplinären Angeboten eine Herausforderung darstellen kann. So stellen z. B. Jurist*innen, Mediziner*innen, Pädagog*innen oder Theolog*innen unterschiedliche Ansprüche an die Art der Wissensvermittlung. Die spezifische Didaktik benötigt daher immer eine Kombination verschiedener Elemente: „Was ist bei so einem Angebotsformat eigentlich aus der erwachsenenpädagogischen Perspektive sinnvoll? Was sind aber auch die fachspezifischen Erwartungshaltungen und Voraussetzungen?“ (Interview 6).

Eine Möglichkeit sind *Fallarbeiten*, bei denen z. B. eine ingenieurbezogene oder eine kunstbezogene Gruppenarbeit mit einer eher pädagogischen oder juristischen Fallarbeit kombiniert wird. Im Rahmen von Fallstudien in drei Weiterbildungsstudiengängen konnte in diesem Kontext ermittelt werden, dass die Studierenden stark in das Lehr-Lern-Geschehen eingebunden waren. So wurden sie beispielsweise nach ihren Perspektiven gefragt oder die Studierenden haben sich gegenseitig beraten bzw. reflektiert. Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden fand auf Augenhöhe statt, wobei die Position des steuernden Lehrenden nicht verlassen wurde (Rumpf & Salland, 2017).

Einsatz und Grenzen digitaler Technologien in der Lehre/digitaler Lernformate

Im Projekt werden vielfältige Lernformate eingesetzt, die von Online-Angeboten, Angeboten im Blended-Learning-Format bis hin zu Präsenzveranstaltungen reichen. Beim Einsatz digitaler Lernformate gibt es jedoch Grenzen, wie die Erfahrungen im Projekt sowie die Rückmeldungen der Teilnehmenden zeigen. Ein Aspekt bezieht sich auf die *Legitimation digitaler Lehre gegenüber der Familie, dem privaten Umfeld und den Arbeitgebenden*. Im Gegensatz zu Präsenzterminen, die eine klare Zeit- und Ortsangabe umfassen, ergibt sich folgendes Problem:

„Es ist praktisch nicht vermittelbar, dass eine digitale Veranstaltung, ein Blended-Learning-Setting, irgendwie in den Arbeitskontext integriert wird. Alle die, die da Probleme sehen, sagen: Bleib bloß bei Präsenz, weil ich das meinem Chef gegenüber sehr klar kommunizieren kann. Wenn ich jetzt sage: Ich bin jetzt auf irgendeiner Plattform und schau mir jetzt irgendein Video an oder keine Ahnung was, das ist überhaupt nicht vermittelbar, dass das in der Arbeitszeit geschehen soll. Es ist vollkommen klar, dass das am Wochenende oder am Abend zu geschehen hat“ (Interview 6).

Dies führt dazu, dass die Präsenzlehre auch von einigen Arbeitgebenden bevorzugt wird (Interview 6.).

Weiterhin haben die Projekterfahrungen gezeigt, dass die reine Online-Lehre die *Netzwerkbildung behindert*. Insbesondere bei den Angeboten in der wWB stellt ein gutes Netzwerk eine entscheidende Bereicherung für die Teilnehmenden dar, denn neben den Inhalten ist die Vernetzung untereinander von besonderer Bedeutung für den Erfolg des Angebots und dem Lernzugewinn der Teilnehmenden (Interview 6.). Dies wird durch die Evaluationsergebnisse⁶⁰ bestätigt. Diese zeigen, dass „Networking“ nach der Verbesserung der beruflichen Qualifikation die zweitwichtigste Erwartung an die Weiterbildung ist (Salland & Lauber-Pohle, 2015).

Ebenfalls wurde ermittelt, dass Online-Lernen einen bestimmten *Lerntyp voraussetzt*, da eine bestimmte Lerndisziplin notwendig ist.

„Wenn sie die nicht haben, weil sie eher der soziale Typ sind, dann kommen sie ganz schnell unter die Räder und von daher gesehen, glaube ich, muss man sich das sehr genau anschauen und auch sehr klar differenzieren. Man sollte das nicht als Allheilmittel propagieren. Das hat viele Möglichkeiten, aber auch viele Grenzen“ (Interview 6).

Grenzen beim Einsatz digitaler Lehrangebote zeigen sich auch hinsichtlich der *Zielgruppen*. Beispielsweise gibt es Berufsgruppen wie Anwält*innen oder Jurist*innen, bei denen die Digitalisierung keine Tradition hat und daher eher abgelehnt wird.

Darüber hinaus wurden im Projekt E-Prüfungen entwickelt und deren Wahrnehmung bei verschiedenen Gruppen in der wWB und im grundständigen Studium mittels einer qualitativen Studie⁶¹ eruiert (Bach, Müller & Sperl, 2017a). Insgesamt äußerten die Studierenden eine positive Grundhaltung gegenüber E-Prüfungen, wobei die beiden Aspekte „E-Prüfungen können der Vorbereitung auf die Praxis im beruflichen Umfeld dienen“ und „weisen eine Nähe zum persönlichen digitalen Nutzungsverhalten auf, sodass sie als weniger bedrohlich empfunden werden“ (WM³, 2017b) am häufigsten genannt wurden. Interessant ist auch, dass E-Prüfungen nicht als ein Merkmal für eine hohe Qualität der Bildungsangebote gesehen werden. Auf Seite der Angebots- und Modulverantwortlichen zeigen die Ergebnisse, dass sowohl die intrinsische Motivation und das persönliche Interesse, als auch extrinsische Faktoren (vor allem die logistische Erleichterung) von Bedeutung sind, um E-Prüfungen einzusetzen. Vorteile werden u. a. in der Zeitersparnis bei der Bewertung, der Erstellung von Folgeklausuren und einer hohen Datensicherheit gesehen. Als Kritikpunkte wurden der Mehraufwand für die Erstellung und Organisation, Unklarheiten hinsichtlich der Rechtssicherheit, nutzungsunfreundliche Oberflächen sowie technische Probleme genannt (Bach, Müller & Sperl, 2017a; Müller & Sperl, 2018; WM³, 2017b).

Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen⁶² kann als Instrument zur Zulassung zum Studium dienen. Bewerber*innen mit einem Bachelorabschluss (180 CP) und mehr als einem Jahr einschlägiger Berufserfahrung, die einen Weiterbildungsmaster mit einem Gesamtworkload von 90 CP studieren möchten, können sich die fehlenden 30 CP, die zum Erreichen des Mastergrads notwendig sind, anrechnen lassen. Weiterhin kann die Anrechnung zur Verkürzung des Studiums führen, da Studien- und Prüfungsleistungen ersetzt werden können (Hanak & Sturm, 2013):

„Wir haben unsere Master alle auf 60 LP konzipiert und wenn Sie dann einen Bachelorabsolventen haben, der unseren 60 LP-Master macht, dann hat er 240 LP, er braucht aber 300 LP. Diese 60 LP kriegt er dann in der Regel durch qualifizierte Berufstätigkeit attestiert und das ist im Prinzip die Lücke, wo am klarsten der studienzeitverkürzende und kostensenkende Aspekt ist. Das ist bei uns auch relativ oft der Fall, weil wir, wie gesagt, in der Regel nur diese 60-LP-Master haben“ (Interview 6).

⁶⁰ Die Ergebnisse stammen aus der Erstbefragung und Teilergebnissen der Lehrveranstaltungsevaluationen von weiterbildenden Masterstudiengängen und Zertifikatskursen aus den Bereichen Sprach-, Wirtschafts-, Erziehungswissenschaften und Medizin (Salland & Lauber-Pohle, 2015).

⁶¹ Hierzu wurden Interviews mit Studiengang- und Modulverantwortlichen sowie Studierenden im grundständigen und weiterbildenden Studium aus verschiedenen Fachrichtungen durchgeführt.

⁶² Es existieren derzeit keine einheitlichen Abläufe der Anerkennung und Anrechnung. Die Anerkennung der Kompetenzen ist z. B. abhängig von den Inhalten der Angebote, dem angestrebten Abschluss und/oder der jeweiligen Prüfungsordnung (Denninger & Präßler, 2014).

Außerdem kann die Anrechnung als Instrument zur Kostenreduzierung dienen. Grund ist, dass für die eigentlich zu besuchenden Veranstaltungen keine Ressourcen notwendig sind und es daher möglich wäre, die angerechneten Veranstaltungen oder Module teilweise von den Gesamtkosten abzuziehen (Hanak & Sturm, 2013). Diese Möglichkeit wurde allerdings nur selten genutzt (Interview 6).

Die Nachfrage nach Anrechnungsmöglichkeiten war im Projekt nicht besonders groß (Interview 6). Entscheiden-der wird die Möglichkeit der Flexibilisierung, u. a. zur Aufrechterhaltung der Studienmotivation, gesehen. Auch verdeutlichen die Ergebnisse einer Studie, dass es bisher kaum systematisierte intraorganisationale Beratungsstrukturen und -verfahren gibt, die in ein einheitliches Anrechnungsverfahren münden. Gleichwohl sehen die sehr gut ausgebildeten Personen der Studienberatung auf verschiedenen Ebenen konkrete Optimierungspotenziale, deren Umsetzung aus ihrer Sicht wesentlich zu einer Verbesserung der Anrechnungsberatung beitragen kann (Sturm, 2018).

Qualitätssicherung und -entwicklung

Im Projekt wurden *hochschulübergreifende Qualitätsstandards und -kriterien* entwickelt, die für alle drei Verbundhochschulen gelten. Hierbei handelt es sich um ein projektspezifisches Modell für die wWB. Es umfasst die vier Ebenen Organisation, Angebot, Durchführung und Ergebnis, die nicht unabhängig voneinander, sondern in permanenten Wechselbezügen zueinander stehen. Die Qualitätsstandards und -kriterien sollen als konkrete Hilfestellung im Qualitätsentwicklungsprozess dienen und durch einen in regelmäßigen Abständen durchgeführten Soll/Ist-Vergleich überprüft werden. Transparente und eindeutige Qualitätskriterien sind besonders wichtig, um eine hohe Qualität in der wWB gewährleisten zu können (Gronert & Lengler, 2015; Lengler & Davie, 2015).

Die Qualitätssicherung wird unterstützt durch ein *hochschulübergreifendes Evaluationssystem*, welches die Gesamtauswertung der Angebote beinhaltet. Elemente sind die Lehrveranstaltungs- und Studiengangevaluation⁶³, welche Erst- und Endbefragungen als verpflichtende Elemente sowie Reflexionsgespräche, Lehrendenkonferenz und Lehrenden- und Studierendenkonferenz als freiwillige Elemente enthalten. Vorteil ist, dass nicht nur aggregierte Daten zur Verfügung stehen, sondern eine Rückkopplung mit den Lehrenden erfolgt (Braun, Kollwe & Zink, 2015; Salland, 2018). Die Studiengangevaluationen tragen einen wesentlichen Teil zur Qualitätssicherung bei. Grund ist, dass die Erst- und Endbefragungen wissensgenerierend (Einblick u. a. in die Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden), bewertungsintendiert (Einblick in die Teilnehmendenzufriedenheit) und optimierungsorientiert (Einblick in Defizite) angelegt sind. Darüber hinaus wird die Qualität im Angebot durch ein *Fachkuratorium mit Stakeholder aus der Praxis* geprüft. Gemeinsam wird begutachtet, ob die Inhalte und das Niveau den Erwartungen entsprechen (Salland, 2018).

Ein weiterer Aspekt ist die Qualität der Studienmaterialien. Hierzu wurden im Projekt *Qualitätsstandards für die Erstellung bzw. Bewertung von Studienmaterial* entwickelt. Als Ergebnis wurde ein Qualitätskriterienkatalog entwickelt, aus dem dann ein Onlinetool entstanden ist. Hierbei werden die einzelnen Qualitätskriterien in fünf sogenannte Kriteriencluster (formale Qualität, (medien-)didaktische Qualität, Qualität der Gestaltung, Barrierefreiheit, technikbezogene Qualität) eingeteilt, die dann wiederum in Subcluster eingeteilt wurden. Mit Hilfe des browserbasierten Onlinetools inkl. Auswertungsfunktionen wird nicht nur die Bewertung von Studienmaterialien vereinfacht, sondern auch die Möglichkeit einer schnellen und unkomplizierten Auswertung geboten (Bach, Müller & Sperl, 2017b; Müller, Sperl & Puhl, 2018).

Als weiterer Qualitätsfaktor werden stimmige Verwaltungsprozesse gesehen, die auf die wWB ausgerichtet sind. Hier gibt es noch Handlungsbedarf an den Hochschulen. So sind z. B. die Prozesse der Bewerbung und Einschreibung nicht auf die wWB ausgerichtet. Grund ist, dass die Universitäten im Semestertakt denken, sich dies aber

⁶³ Die Studiengangevaluationen tragen einen wesentlichen Teil zur Qualitätssicherung bei. Grund ist, dass die Erst- und Endbefragungen wissensgenerierend, bewertungsintendiert und optimierungsorientiert angelegt sind (Salland, 2018).

nicht mit dem Semesterrhythmus in der wWB deckt. Handlungsbedarf besteht ebenso bei der Serviceorientierung, beispielsweise bei den Themen Rechnungsstellung, Zeugnisse oder Kommunikation. Der Handlungsbedarf kann darauf zurückgeführt werden, dass die Fachbereiche⁶⁴ für die Angebote verantwortlich sind und diese auch umsetzen. Allerdings gibt es bestimmte Prozesse, die von den Fachbereichen nicht autonom umgesetzt werden können, da sie an die Verwaltungseinheiten der Zentrale gebunden sind. Auch wenn es in Zukunft ein Zentrum für Weiterbildung geben soll, bleibt es bei der Zerteilung zwischen zentralen Serviceeinheiten und fachbereichsbezogenen Einheiten. Ein weiterer Grund ist, dass die Prozesse auf das grundständige Studium ausgerichtet sind und parallele oder integrierende Prozesse große Herausforderungen darstellen. Allerdings ist die Serviceorientierung – gerade in der wWB – besonders wichtig.

⁶⁴ An den Verbundhochschulen ist die wWB unterschiedlich organisational verankert. An der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM) wird diese zentral im ‚Zentrum Duales Hochschulstudium‘ (ZDH) koordiniert und angeboten und an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Referat für wissenschaftliche Weiterbildung administriert. Die Angebote werden hier, im Unterschied zur THM, in den jeweiligen Fachbereichen durchgeführt. Die Philipps-Universität Marburg befindet sich in der Gründungsphase eines hochschuleigenen Zentrums für wWB. Hier sollen die Kompetenzen gebündelt werden, die Weiterbildungsaktivitäten finden jedoch in den jeweiligen Fachbereichen statt.

6 Zusammenfassende Analyse

Abschließend sollen nun auf Basis der in den Kapiteln 4 und 5 dargestellten Befunde die eingangs der Untersuchung erläuterten Forschungsfragen beantwortet werden (siehe Kapitel 1):

- Wie ausgeprägt ist die Heterogenität der tatsächlich erreichten Zielgruppen in den Angebotsformaten?
- Gibt es belegbare Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede hinsichtlich der Bedürfnisse der erreichten Zielgruppen?
- Mit welchen Maßnahmen wird in den Angebotsformaten auf ggf. divergente Bedürfnisse reagiert?
- Welche Erkenntnisse lassen sich aus den Ergebnissen der 1. WR für die praktische Gestaltung der Angebotsformate ableiten?

6.1 Heterogenität der Teilnehmenden in den Angeboten

Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Bachelorabsolvent*innen sind die drei Zielgruppen, die durch die Weiterbildungsangebote der Projekte der 1. WR insgesamt am häufigsten erreicht werden. Danach folgen mittlere Führungskräfte, Personen mit schulischer HZB, Selbstständige, Masterabsolvent*innen, Personen ohne schulische HZB und Berufsrückkehrer*innen. Verhältnismäßig selten sind Arbeitslose, Studienabbrecher*innen und Topmanager*innen anzutreffen. Differenziert nach Angebotstypus zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede. So sind Berufstätige sowohl in den berufsbegleitenden Studiengängen, als auch in den Zertifikatsangeboten (Programme, Kurse, CAS, DAS) sowie Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika am häufigsten vertreten. Dagegen werden Personen mit Familienpflichten am häufigsten mit Zertifikatsangeboten erreicht, was u. a. auf die Dauer bzw. den zeitlichen Umfang dieses Angebotstypus zurückgeführt werden kann. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass Personen mit und ohne schulische HZB sowie Berufsrückkehrer*innen deutlich häufiger in Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika vertreten sind als die weiteren Zielgruppen. Dieser Befund ist insofern plausibel, weil bei diesen Personen durchaus öfter als bei anderen Zielgruppen Wissenslücken bestehen, deren Ausgleich für ein erfolgreiches Studium wichtig ist. Ebenfalls interessant ist, dass Studienabbrecher*innen am häufigsten in den berufsbegleitenden Studiengängen vertreten sind, was u. a. darauf zurückgeführt werden könnte, dass für diese Zielgruppe das Nachholen eines Studienabschlusses von zentraler Bedeutung ist und diese Personen demzufolge ein erneutes Studium aufnehmen.

Im nächsten Schritt wird ein vertiefter Blick auf die Heterogenität der Teilnehmenden in den Angeboten entlang ausgewählter Heterogenitätskriterien geworfen, welche auch in dem umfassenden Modell von Wielepp (2013) zu finden sind (siehe Kapitel 2). Es gilt zu beachten, dass von den Projekten im Rahmen ihrer Befragungen nur ausgewählte individuelle, soziale und organisationale Heterogenitätskriterien erhoben wurden. Dies korrespondiert mit dem Befund von Bank, Ebbers und Fischer (2011), dass allgemein nur sehr wenige Merkmale bzw. Kriterien statistisch erfasst werden.

Die Mehrheit der Teilnehmenden in den Angeboten ist berufstätig bzw. verfügt über Berufserfahrung – unabhängig vom Angebotstypus. Divergenzen zeigen sich allerdings hinsichtlich der Dauer der beruflichen Erfahrung, welche von wenigen Jahren bis zu langjähriger Berufserfahrung reicht. Gleiches gilt für den Arbeitsumfang (u. a. Vollzeit, Teilzeit). Die Altersstruktur in den Angeboten ist breit gefächert und reicht von Mitte 20 bis Mitte 60. In einigen Angeboten wurde auch das Durchschnittsalter ermittelt, welches häufig zwischen 35 und 40 Jahren liegt. Diese Befunde zeigen, dass die Teilnehmenden in der wWB deutlich älter sind als die Studierenden im grundständigen Bereich und sich daher auch in einer anderen Lebensphase befinden. Unterschiede nach Angebotstypus zeigen sich in diesem Kontext nicht. Beim Familienstand bzw. den Familienpflichten zeigt sich sowohl innerhalb der Angebote als auch zwischen den Angebotstypen ein sehr gemischtes Bild. Beim Geschlecht wird deutlich, dass in diesem Kontext prägnantere Differenzen nach fachlicher Ausrichtung als nach Angebotstypus bestehen. So dominieren Frauen in den Erziehungs-, Sprach-, Gesundheits- und Medizinwissenschaften. Männer hingegen in den technisch bzw. ingenieur- oder rechtswissenschaftlich geprägten Fächern. Daneben unterscheiden

sich die bereits vorhandenen Abschlüsse zwischen den verschiedenen Angebotsformaten, was jedoch vorrangig auf die entsprechenden Zulassungsvoraussetzungen zum Angebot zurückgeführt werden kann. So werden in den Bachelorstudiengängen vorrangig beruflich Qualifizierte mit und ohne schulische HZB angesprochen, während in den Masterstudiengängen ein erster Hochschulabschluss vorausgesetzt wird. Bei den Zertifikatsangeboten zeigt sich ein breites Spektrum hinsichtlich der Teilnahmevoraussetzungen. Während bei einigen Angeboten ein Berufsabschluss und entsprechende Berufserfahrung ausreichen, wird bei anderen Angeboten ein Hochschulabschluss in Kombination mit beruflicher Erfahrung gefordert.

6.2 Unterschiedliche Bedürfnisse der Teilnehmenden in den Angeboten

Bei den Teilnehmenden der wWB besteht der Bedarf an zeitlich und räumlich flexiblen Studienmodellen, was auf die Herausforderungen, welche durch die Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Privatleben entstehen, zurückzuführen ist. Damit einhergehend sind divergente Zeitbudgets, Lerngewohnheiten und Lernzeiten. In diesem Kontext zeigen sich individuelle Unterschiede zwischen den Teilnehmenden, die sich auf die Wünsche bezüglich der Verteilung der Präsenzveranstaltungen (z. B. Werktags vs. Wochenende) und des Anteils von Präsenz- oder Online-Lehre beziehen. Speziell bei der Online-Lehre spielen das Alter und der Lerntypus eine entscheidende Rolle. So steht diese bei jüngeren Teilnehmenden, den sogenannten „Digital Natives“, hoch im Kurs, um Zeit und Kosten (z. B. die Anfahrt zum Veranstaltungsort) zu sparen. Auch bestehen individuelle Unterschiede hinsichtlich der beruflichen Eingebundenheit, der Position sowie des Supports durch die Arbeitgebenden. Einige Arbeitgebende unterstützen die Teilnehmenden, indem Lernzeiten zur Verfügung gestellt und Kosten übernommen werden, andere hingegen nicht. Gleiches gilt für den Support, den die Teilnehmenden durch Familienangehörige, Freunde oder Bekannte bekommen.

Aufgrund des limitierten Zeitbudgets haben die Teilnehmenden außerdem hohe Erwartungen an die Studienorganisation (u. a. Ablauf, Struktur, Qualität). So besteht der Bedarf, dass die Veranstaltungen stringent und effizient sind. Um den Ansprüchen gerecht zu werden, sind die Abstimmung der Studienzeit und des Workloads, ein gut organisierter und langfristiger Plan für die Veranstaltungen sowie individuelle und flexible Absprachen unabdingbar. Daneben besteht auch ein Anspruch an qualitativ hochwertige Arbeitsmaterialien, wie z. B. Skripte und Lernmaterialien, was durch die Gebühren für die Weiterbildungsangebote begründet wird.

Eine weitere Gemeinsamkeit ist der Bedarf an Unterstützungs- und Beratungsangeboten, der aufgrund der vorhandenen Vorqualifikationen und Wissensbestände besteht. Dies zeigt sich beispielsweise beim Zugang zu digitalen Lehr-Lern-Formen, beim wissenschaftlichen Arbeiten oder in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften. Dieser Bedarf wurde insbesondere bei der Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne schulische HZB und bei Personen mit einer längeren Lücke in der Bildungsbiografie, etwa den Berufsrückkehrer*innen, festgestellt. Auch zeigt sich, dass Personen ohne schulische HZB oder Berufsrückkehrer*innen einen erhöhten Beratungsbedarf haben. Beim Zugang zu digitalen Lehr-Lern-Formen wurde ermittelt, dass ältere Personen hier vor größeren Herausforderungen stehen als jüngere.

Da die Teilnehmenden, wie bereits erläutert, über berufliche Erfahrungen verfügen, besteht der Anspruch, dass diese eingebunden bzw. reflektiert wird und eine Theorie-Praxis-Verzahnung stattfindet. Auch besteht ein hoher Austausch-, Mitteilungs- und Diskussionsbedarf. Daher sind interaktive Lehr-Lern-Methoden unabdingbar. In diesem Zusammenhang zeigen sich individuelle Unterschiede im Hinblick auf die Bedürfnisse zwischen den Teilnehmenden hinsichtlich des Theorie- und Praxisanteils. Zurückgeführt werden kann dies u. a. auf die Länge der Berufserfahrung, die Motivation zur Teilnahme am Angebot, aber auch auf die Anschlussmöglichkeiten im derzeit ausgeübten Beruf.

Weiterhin bestehen differente Ansprüche an Breite, Tiefe, Transfermöglichkeiten oder auch Intensität der Vermittlung. Dies kann auf die unterschiedlichen Berufsfelder bzw. Branchen, die Funktionen im Beruf, die Erwerbsbiografien sowie vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen zurückgeführt werden, erneut aber auch auf die Motivation zur Teilnahme an dem Weiterbildungsangebot. So streben einige der Teilnehmenden einen Abschluss

an, bei anderen hingegen steht die berufliche Weiterentwicklung oder Umorientierung im Fokus, sodass das Erlangen von fachlichem Wissen im Vordergrund steht und nicht der Beginn einer wissenschaftlichen Karriere. In diesem Zusammenhang zeigt sich bei den Teilnehmenden der wWB, dass die Motivation sehr hoch ist, was u. a. an der Tatsache liegt, dass es sich bei der Teilnahme am Angebot um eine bewusste Entscheidung handelt, die häufig intrinsisch geprägt ist. Gleichzeitig sind eine hohe Präsenz bei den Veranstaltungen und eine rasche Gruppenbildung zu verzeichnen.

Im Rahmen der Fallstudien fielen auch Gemeinsamkeiten zwischen Teilnehmenden in der wWB und Studierenden im grundständigen Bereich auf. So besteht bei den Studierenden im grundständigen Bereich ebenfalls ein Bedarf an Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen aufgrund der vorhandenen Vorqualifikationen und Wissensbestände. Gleichzeitig wurde bei beiden Gruppen eine Furcht vor dem Studium bzw. Ängste und Vorurteile gegenüber der Wissenschaft(lichkeit) festgestellt. Zurückgeführt werden kann dies auf die Tatsache, dass auch die Heterogenität der Studierenden im grundständigen Bereich immer mehr zunimmt (siehe Kapitel 2).

6.3 Reaktionen auf divergente Bedarfe

6.3.1 Zugangs- und Lernbedingungen

Die Schaffung von guten Zugangs- und Lernbedingungen für Personen, die längere Zeit keine Berührung mit der Hochschulbildung hatten, oder beispielsweise Personen ohne HZB, die noch nie in Kontakt damit waren, sind von zentraler Bedeutung. Insbesondere beim Übergang in die Hochschule sind zielgruppenspezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote erforderlich, die Informationen zum Zugang, zur Zulassung und Anrechnung bereitstellen. Darüber hinaus ist eine individuelle Beratung und Begleitung zu fachlichen und persönlichen Anforderungen bzw. Voraussetzungen sowie ein Mentoring oder Tutorenangebot für heterogene Zielgruppen hilfreich. Gleiches gilt für die Bereitstellung von Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika, um etwaige Wissenslücken schließen zu können (Hanft et al., 2015). Der Bedarf heterogener Zielgruppen an Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten sowie deren Nutzungsverhalten konnte in verschiedenen Studien nachgewiesen werden (Banscherus, Kamm & Otto, 2016; Kamm, 2015; Kamm, Spexard & Wolter, 2016; Otto & Kamm, 2016). Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass Angebote zur Beratung und Unterstützung bei der Mehrheit der entwickelten Angebote zur Verfügung gestellt werden. In diesem Kontext wurden diverse Konzepte erarbeitet und umgesetzt, wie die qualitativen Analysen verdeutlichen.

Standardmäßig kommt bei den Projekten die individuelle Beratung der Teilnehmenden vor Beginn des Angebots zum Einsatz, welche entweder face-to-face, per E-Mail oder telefonisch durchgeführt wird. Dabei setzen einige Projekte auf einen ganzheitlichen, mehrstufigen Ansatz, bei der die Begleitung während des Studiums fortgeführt wird. Andere hingegen beraten bzw. informieren eher punktuell, etwa durch Veranstaltungen, Sprechstunden oder die Bereitstellung von Materialien. Auch während der Teilnahme am Angebot findet in der Regel eine kontinuierliche Beratung und Begleitung statt. So wird eine Ansprechperson zur Verfügung gestellt, die u. a. Informationen bündelt, bei individuellen Fragen zur Verfügung steht und bei Bedarf an weitere Stellen verweisen kann. Ansprechpersonen können die Studiengangskoordinator*innen, sogenannte Bildungsmanager*innen, das Studienteam oder auch die Lehrenden sein. Gleichzeitig kann die Begleitung und Unterstützung der Teilnehmenden durch Studierende erfolgen, wie beispielsweise in Form eines Peer-Mentoring-Programms (siehe Kapitel 5.2.3). Einige Projekte setzen kombinierte Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote ein, bei denen eine zielgruppenspezifische Diagnostik mit Beratung sowie Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika verbunden wird (siehe Kapitel 5.4.3). Ebenfalls wurden zusätzlich zur persönlichen Beratung online-basierte Angebote bzw. Tools konzipiert (siehe Kapitel 5.6.3).

Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. Propädeutika sind ebenfalls Maßnahmen, die im Angebotsportfolio der untersuchten Projekte häufig zum Einsatz kommen. Diese finden entweder als Online-Angebot, im Blended-Lear-

ning-Format oder im Präsenzstudium statt, um den divergenten Bedarfen der Teilnehmenden gerecht zu werden. Insgesamt sind die Themen breit gefächert und umfassen sowohl die fachliche Vorbereitung als auch methodisches Grundlagenwissen sowie persönliche Schlüsselkompetenzen. Dabei können die Maßnahmen bereits vor Beginn des Angebots oder begleitend zum Angebot stattfinden, wie beispielsweise bei der Studienwerkstatt. Hierbei handelt es sich um eine Lerngruppe, die von einem Lernbegleitenden moderiert wird und ein Angebot zur Vertiefung und intensiveren Bearbeitung von Fragen und Themen nach dem Besuch von Lehrveranstaltungen bietet (siehe Kapitel 5.5.3).

Des Weiteren werden diverse Maßnahmen für spezifische Zielgruppen ergriffen. Beispielsweise wird für Personen mit Familienpflichten die Möglichkeit der Kinderbetreuung während der Teilnahme am Angebot geschaffen (siehe Kapitel 5.6.3). Für beruflich Qualifizierte wurde ein Workshop zur Vorbereitung auf die Hochschulzugangsprüfung (siehe Kapitel 5.4.3) oder eine begleitende Kurseinheit „Studienreflexion“ (siehe Kapitel 5.3.3) konzipiert. Dass bei der Gruppe der beruflich Qualifizierten ein größerer Bedarf an Begleitung und Unterstützung besteht, kann nach Schulte (2015) auf verschiedene Aspekte zurückgeführt werden. Zum einen stammen die Lernerfahrungen dieser Personen überwiegend aus dem Berufs- bzw. Berufsbildungssystem, womit eine andere Logik und Zielsetzung verbunden ist. Daneben können Schwierigkeiten aufgrund der institutionellen Strukturen und Fachtermini auftreten. Ebenfalls stammt diese Personengruppe häufiger aus einem hochschulfernen Milieu.

6.3.2 Spezifische Didaktik für Lehrveranstaltungen mit einer heterogenen Teilnehmerschaft

In der wWB ist nach Jütte (2014) eine Didaktik notwendig, die sich von der des traditionellen Bachelor- und Masterstudiums und der Erwachsenenbildung unterscheidet. Daher ist die Entwicklung angemessener methodisch-didaktischer Formen von zentraler Bedeutung (ebd.).

Das Gros der Teilnehmenden in den Angeboten verfügt, wie bereits an mehreren Stellen deutlich wurde, über eine mehrjährige und qualifizierte Berufserfahrung. Diese stellt einen zentralen Anknüpfungspunkt in der Lehre dar (siehe auch Cendon, Mörtz & Schiller, 2016). Daher kommen verschiedene Lehr-Lern-Methoden zum Einsatz, um die berufliche Erfahrung einzubinden, zu reflektieren und dem Bedarf an einem Theorie-Praxis-Transfer gerecht zu werden (siehe auch Mörtz et al. 2018). Aus der vorliegenden Untersuchung geht hervor, dass in diesem Zusammenhang am häufigsten die Integration von Praxisbeispielen (Falldarstellungen/Fallstudien) und Praxisprojekten/Praktika zum Einsatz kommen. Danach folgen das Problem-based Learning, das Work-based Learning sowie forschendes Lernen. Eine untergeordnete Rolle spielen Exkursionen/Field-Trips und Portfolios.

Auch die Fallstudien offenbaren ein breit gefächertes Spektrum an eingesetzten Lehr-Lern-Methoden. Dieses reicht von eigenen begleitenden (Forschungs-)Arbeiten (z. B. Projektarbeiten/-aufgaben, Hausarbeiten), bei denen die Themen an die jeweilige Berufspraxis anknüpfen, über Fallarbeiten bis hin zu online-gestützten Instrumenten, wie dem E-Portfolio. So wurde zum Beispiel in einem Projekt ein E-Portfolio entwickelt, welches über sogenannte Theorie-Praxis-Lernaufgaben (TPL) strukturiert wird. Das bedeutet, dass es pro Modul eine TPL gibt, welche wiederum organisatorischer Bestandteil von Bausteinen mit engstem Bezug zur Aufgabe ist. Zentral ist an dieser Stelle die schriftliche Auseinandersetzung mit der fachlichen Perspektive. Somit erhalten die Studierenden die Möglichkeit, neues Wissen und neue Kompetenzen zeitnah auf das berufliche Tätigkeitsfeld beziehen und anwenden zu können sowie ihr Praxiswissen ins Studium einzubringen (siehe Kapitel 5.3.3). In einem anderen Projekt wurde eine Online-Forschungswerkstatt konzipiert, die auf dem Peer-to-Peer-Prinzip beruht, um das Lernen von- und miteinander zu fördern. Hierbei bearbeiten die Teilnehmenden unter fachlicher und kollegialer Beratung ein eigenes wissenschaftliches Forschungsprojekt, sodass das Fachwissen vertieft und die wissenschaftliche Methodenkompetenz erweitert wird. Dadurch, dass die Forschungswerkstatt, mit Ausnahme von etwaigen Präsenzterminen, online stattfindet, wird auch dem Bedarf an einer standortunabhängigen Bearbeitung Rechnung getragen (siehe Kapitel 5.5.3). Außerdem wurde die online-gestützte Praxisplattform „Studentische Forschungsfragen aus der Praxis für die Praxis“ entwickelt, auf der sowohl die Themen als auch Praxiseinrichtungen und Forschungsprojekte zur Verfügung gestellt werden (siehe Kapitel 5.3.3).

Des Weiteren wird in einem Projekt eine fallbasierte Lehre durchgeführt, bei der die Teilnehmenden lernen, Reflexions- und Deutungsmuster zu entwickeln sowie Methoden zur Rekonstruktion von Situationen nachzuvollziehen, mit denen sie selbst ihre spätere Berufspraxis reflektieren können (siehe Kapitel 5.3.3). Daneben kommt die Lehrmethode „inverted classroom“ zum Einsatz, bei der die Lehrinhalte vor der Präsenzveranstaltung in aufbereiteter Form, häufig als Video, zur Verfügung gestellt und die Präsenzzeit für Praxis- und Anwendungsbeispiele genutzt wird. Die berufliche Erfahrung wird hierbei als zentraler Anknüpfungspunkt gesehen und bietet die Möglichkeit zu Austausch und Diskussion (siehe Kapitel 5.4.3). Weiterhin wurde ein zweiphasiges Reflexionsinstrument entwickelt und implementiert, das aus den Komponenten Reflexionsworkshop und -gespräch besteht (siehe Kapitel 5.5.3). Es soll individuelle und kollektive Lern- und Reflexionsprozesse fördern und die Professionalisierung der Teilnehmenden unterstützen. Das Instrument dient somit der Übertragung von wissenschaftlichem Wissen auf die praktische Anwendung sowie zur Erschließung von Zusammenhängen.

Darüber hinaus kommen in den Lehrveranstaltungen sowohl erarbeitende als auch kommunikative bzw. interaktive Methoden (Plenum, Gruppenarbeit) zum Einsatz, um das Lernen untereinander zu fördern (siehe Kapitel 5.1.3). Dadurch ergeben sich nicht nur Vorteile für die Teilnehmenden, sondern auch für die Lehrenden, da sie aktuelle Impulse aus der Praxis erhalten. Außerdem findet in einigen Angeboten ein interdisziplinärer Austausch zwischen den Teilnehmenden statt, um eine Erweiterung der Perspektiven zu erzielen (siehe Kapitel 5.6.3).

Welche Lehr-Lern-Methoden zum Einsatz kommen und wie das Theorie-Praxis-Verhältnis sein soll, ist von verschiedenen Faktoren abhängig: einerseits von dem Angebotstypus und der Fachrichtung, zum anderen von der Zielgruppe bzw. den Teilnehmenden, deren Anforderungen, Bedarfe und Wünsche.

6.3.3 Einsatz und Grenzen digitaler Technologien in der Lehre/digitaler Lernformate

Für heterogene Zielgruppen spielt die zeitliche und räumliche Flexibilität der Angebote eine zentrale Rolle. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass mehr als die Hälfte der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote im Blended-Learning-Format, d. h. im Wechsel zwischen Präsenz- und Online-Phasen, angelegt sind. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den Fallstudien wider. So wurden einzelne Zertifikatsangebote (Programme/Kurse), aber auch berufsbegleitende Studiengänge im Blended-Learning-Format angeboten. Gleichwohl wurden auch reine Online-Angebote entwickelt. Hierbei handelt es sich vorrangig um Zertifikatskurse, die den Fächergruppen Informatik, Mathematik, Rechtswissenschaften und Ingenieurwissenschaften zugeordnet werden können.

Inwiefern sich die Lernerfolge von digitalen Lernformaten von denen der Präsenzlehre unterscheiden, kann bislang nicht einheitlich beantwortet werden. Means, Toyama, Murphy & Baki (2013) konnten im Rahmen einer Meta-Analyse von 22 Studien feststellen, dass Studierende in Blended-Learning-Formaten deutlich besser abschneiden als in Face-to-Face-Lernformaten, nicht aber in reinen Online-Formaten im Vergleich zu Face-to-Face-Lernformaten. Dagegen zeigen die Ergebnisse von Bowen et al. (2014), dass keine Divergenzen hinsichtlich des Lernerfolgs existieren, wobei die Lernenden in Blended-Learning-Formaten zum Erreichen ihrer Ergebnisse 25 Prozent weniger Zeit benötigen als in Face-to-Face-Lernformaten.

Darüber hinaus kommt in den Angeboten ein vielfältiges Set digitaler Lehr-Lern-Formate zum Einsatz, wie die quantitativen Analysen zeigen. Am häufigsten werden Lernplattformen/digitale Lernumgebungen (z. B. Moodle) eingesetzt, gefolgt von Online-Skripten zur inhaltlichen Vorbereitung der Lehrveranstaltungen sowie Online-Materialien zur Prüfungsvorbereitung. Mittelmäßig viele Angebote setzen Online-Vorlesungen, Webinare, Online-Prüfungen oder Wikis ein. Eine untergeordnete Rolle spielen Blogs und Massive Open Online Courses (MOOC). Auch dieses Ergebnis spiegelt sich in den Fallstudien wider. So wurden Lernplattformen entwickelt bzw. eingesetzt, E-Lectures, Webinare oder MOOCs konzipiert und angeboten.

Vorteile beim Einsatz digitaler Technologien in der Lehre werden vorrangig in der Orts- und Zeitunabhängigkeit gesehen, da das Lerntempo selbst bestimmt werden kann, Wissenslücken individuell geschlossen oder die be-

handelten Inhalte bei Interesse weiter vertieft werden können. Gleichzeitig erfolgt die Anpassung der Lernphasen an den eigenen Lebensrhythmus. Daneben können digitale Lehr-Lern-Formate helfen, das Selbstlernen zu strukturieren, die Teilnehmenden zu unterstützen und zu motivieren.

Trotz der erheblichen Vorteile zeigen die Fallstudien, dass verschiedene Grenzen beim Einsatz digital unterstützter Lehr-Lern-Formen bestehen. So sind digitale Lehr-Lern-Angebote nicht in jedem Modul oder bei jedem Thema angebracht. Eine zentrale Rolle spielt in diesem Kontext der gewünschte Lerneffekt. Es zeigt sich, dass digitale Technologien bei Diskussions- und Reflexionsprozessen ungeeignet sind. Hier werden die Präsenzphasen als unabdingbar für den Lernerfolg angesehen. Hilfreich sind digitale Angebote hingegen bei Selbstlernphasen, bei organisatorischen Aspekten, der Prüfungsvorbereitung oder zur inhaltlichen Vertiefung.

Weiterhin sind digitale Lehr-Lern-Angebote nicht bei jeder Zielgruppe einsetzbar, da der Zugang zu digitalen Technologien stark differiert. So zeigt sich, dass die Kompetenzen im digitalen Bereich bei den Studierenden unterschiedlich stark ausgeprägt sind und für die effektive Nutzung digitaler Angebote auch ein bestimmter Lerntyp vorherrschen muss, da hierfür Selbstdisziplin und Eigeninitiative unabdingbar sind. Gleichzeitig ist es schwieriger, auf individuelle Bedürfnisse bzw. Schwierigkeiten/Herausforderungen einzugehen, was bei heterogenen Zielgruppen von besonderer Relevanz ist. Teilweise besteht bei einigen Personengruppen, wie beispielsweise bei älteren, eine Scheu vor digitalen Technologien (siehe Kapitel 6.2). Diese zeigt sich ebenfalls bei den Lehrenden. Hier besteht eine zurückhaltende Einstellung derjenigen Dozierenden, die bisher traditionell unterrichtet haben. Außerdem sind zusätzliche zeitliche Kapazitäten aufgrund der Betreuungs- und Vorbereitungszeiten sowie der didaktischen und technischen Unterstützung notwendig. Zur Entlastung der Lehrenden können einige dieser Aufgaben jedoch von Modul-/Studiengangsleitungen oder Tutor*innen übernommen werden.

Digitale Technologien in der Lehre schaffen es überdies weniger leicht, ein Vertrauensverhältnis und Gruppengefühl aufzubauen, was für den Lernerfolg von zentraler Bedeutung sein kann. Weiterhin können digitale Lehr-Lern-Formate die Netzwerkbildung erschweren, sodass die Kontaktaufnahme unter den Teilnehmenden sowie zu den Dozierenden nur begrenzt stattfindet. Da bei den Teilnehmenden in der wWB ein hoher Bedarf an Austausch besteht, können digitale Lernangebote in diesem Kontext hinderlich sein.

Im Vergleich zu Präsenzangeboten, die zu vorgegebenen Zeiten an der Hochschule stattfinden, sind Online-Angebote schwieriger u. a. gegenüber der Familie, dem privaten Umfeld sowie den Arbeitgebenden zu legitimieren (siehe Kapitel 5.6.3).

Unterschiede zeigen sich ferner zwischen den Studienfächern. Im Bereich Pflege/Gesundheit und Soziale Arbeit wurde beispielsweise ermittelt, dass bei den Teilnehmenden in den Angeboten große Berührungsängste bestehen. Zurückgeführt wird dies etwa darauf, dass digitale Technologien in diesen Berufsfeldern nicht zum Arbeitsalltag gehören (siehe Kapitel 5.2.3). Gleiches gilt für Anwalt*innen und Jurist*innen, bei denen die Digitalisierung keine Tradition hat und daher eher abgelehnt wird (siehe Kapitel 5.6.3).

Darüber hinaus ist ein hoher Aufwand für die Erstellung und Organisation digitaler Lernangebote notwendig, wenn eine gute Qualität und Aktualität gewährleistet werden soll. Daher muss vor der Erstellung der Angebote abgewogen werden, ob der personelle, technische und finanzielle Aufwand im Verhältnis zum Nutzen steht. Die Übertragbarkeit der Lerninhalte für darauffolgende Kurse und die Höhe des Aktualisierungsaufwands sind demzufolge ebenfalls im Vorfeld zu prüfen (siehe Kapitel 5.1.3).

6.3.4 Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen ist die Möglichkeit der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen stärker in den Fokus der Hochschulen gerückt (KMK, 2002, 2008). Das Thema ist auch im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ von großer Relevanz (siehe auch Cendon et al, 2015, Gerich et al., 2015, Sturm, 2018), da hier hauptsächlich Personen mit Berufserfahrung adressiert werden.

Welche Verfahren zum Einsatz kommen, hängt von den Studienangeboten, den anvisierten Zielgruppen und den strategischen Zielen der Hochschulen sowie deren Engagement im Bereich des lebenslangen Lernens ab (Hanft et al., 2015). Durch die Vorgaben der KMK bzw. die gesetzlichen Regelungen besteht grundsätzlich an allen Hochschulen die Möglichkeit zur Anrechnung von Kompetenzen (Freitag, 2011). Allerdings variiert der Grad der Verbindlichkeit in den einzelnen Bundesländern, was wiederum auf die unterschiedlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen zurückzuführen ist. Während in einigen Ländern die Möglichkeit der Anrechnung (zum Teil aber nur bei erfolgter Akkreditierung des Studiengangs) besteht und entschieden werden kann, ob und inwieweit Anrechnung möglich sein soll, ist die Anrechnung in anderen Ländern bei bestehender Gleichwertigkeit verpflichtend (Weichert 2015). Letztlich liegt die konkrete Ausgestaltung der Anrechnungsmöglichkeiten bei den einzelnen Hochschulen (Lenz & Schmitt, 2016).

Zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen wurden von den Projekten der 1. WR des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ individuelle, pauschale und kombinierte Verfahren entwickelt. Während einige Projekte ausschließlich ein Verfahren verfolgen, haben andere Projekte unterschiedliche Verfahren bzw. ganzheitliche Konzepte fokussiert, wie die qualitativen Analysen zeigen. Die Information und Beratung von Interessierten und Hochschulmitarbeiter*innen spielt in diesem Kontext eine zentrale Rolle. Dies reicht von der Bereitstellung von gedruckten Handreichungen, Checklisten oder Leitfäden, der individuellen Beratung, einer Online-Informationsplattform (siehe Kapitel 5.2.3) bis hin zu einer „Anrechnungsmaschine“ zur Selbstauskunft für potenzielle Anrechnungskandidat*innen mit BackOffice-Funktion als Recherchemöglichkeit und Unterstützungsfunktion für Mitarbeiter*innen, d. h. Professor*innen, Sachbearbeiter*innen und Programm-Manager*innen (siehe Kapitel 5.4.3).

Im Rahmen der Fallstudien konnten diverse Vorteile ermittelt werden, die sich für die Teilnehmenden, die Lehrenden und die Hochschule durch die Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen ergeben. So können Anrechnungsverfahren eine Möglichkeit darstellen, unnötige Kosten aber auch inhaltliche Redundanzen im Zuge der wissenschaftlichen (Weiter-)Qualifizierung zu reduzieren. Durch die Anrechnung werden Studien- und Prüfungsleistungen ersetzt und das Studium „entschlackt“, wodurch auch Kosten für eigentlich zu besuchende Veranstaltungen reduziert bzw. von den Gesamtkosten abgezogen werden können. Außerdem erfahren die Studienangebote der wWB durch die Zeitverkürzung eine Erhöhung ihrer Attraktivität. Gleichzeitig werden die beruflichen Kompetenzen wertgeschätzt und fließen durch die Teilnehmenden in die Hochschule ein. Dadurch wird der Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis befördert und umgekehrt, sodass ein Beitrag zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung geleistet wird. Davon profitierten nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Lehrenden, die durch die Anrechnungspraxis ebenfalls entlastet werden. Wenn beispielsweise einzelne Module angerechnet werden, verringern sich die Prüfungsleistungen und der Lehrinput. Darüber hinaus fühlen sich die Teilnehmenden wertgeschätzt, da ein Teil ihrer Berufsbiografie angerechnet und daher auch anerkannt wird, was häufig zu einer hohen Motivation führt.

Trotz der vielen Vorteile wurde die Nachfrage nach Anrechnungsmöglichkeiten von den Projekten der 1. WR insgesamt unterschiedlich erlebt. Das Spektrum reicht von hoch bis gar keine Nachfrage (siehe Kapitel 4.3), was mit dem aktuellen Forschungsstand korrespondiert (Lenz & Schmitt, 2016). Wie die Fallstudien belegen, ist die Bereitstellung von finanziellen und personellen Ressourcen seitens der Hochschulen unabdingbar, um Interessierte und Teilnehmende über Anrechnungsverfahren informieren und beraten zu können sowie deren Akzeptanz innerhalb der Hochschulen zu erhöhen.

6.3.5 Qualitätssicherung und -entwicklung

Die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote befinden sich nach der Implementierung auf einem wettbewerbsgeprägten Markt, was mit zum Teil hohen Gebühren und Anforderungen der Teilnehmenden einhergeht. Die Sicherung der Qualität der Angebote ist daher von besonderer Bedeutung, um ein professionelles Auftreten der wWB innerhalb und außerhalb der Hochschule gewährleisten zu können. Gleichzeitig kann durch positive Rückmeldungen und Wirkungen die Akzeptanz der wWB innerhalb der Hochschule steigen (Hanft et al., 2015).

Daher spielen Qualitätsmanagementmaßnahmen und -konzepte für weiterbildende Studienprogramme eine zentrale Rolle (Mörth & Pellert, 2015). Eine Herausforderung für die Projekte der 1. WR ergab sich dadurch, dass deren Weiterbildungsaktivitäten sowohl den Qualitätskriterien und -dimensionen von Lehre und teilweise auch Forschung unterliegen, aber auch denen des Weiterbildungsmarkts (Wolter, 2011).

Bei der Qualitätssicherung kommen verschiedene Instrumente zum Einsatz. Hier gehören Evaluationen zum Standardwerkzeug, wie die quantitativen und qualitativen Befunde der vorliegenden Untersuchung zeigen. Evaluert werden zum einen die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote, d. h. die Studiengänge und Zertifikatsangebote. In diesem Kontext setzen einige Projekte auf umfassende Befragungen, welche die Studierbarkeit, die Bedarfe der Teilnehmenden sowie eingesetzte didaktische Kontexte berücksichtigen. Gleichzeitig wird die Zufriedenheit der Studierenden und der Dozierenden ermittelt, um gezielt Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Angebots im Hinblick auf die Zielgruppen, die Inhalte, die didaktische Umsetzung und die Organisation zu generieren. Die Teilnehmenden werden in der Regel zu mehreren Zeitpunkten befragt, d. h. zu Beginn, während und zum Abschluss des Angebots. Bei einem Projekt wird die Befragungen durch Reflexionsgespräche und Konferenzen (siehe Kapitel 5.6.3), bei einem anderen durch Beobachtungen ergänzt (siehe Kapitel 5.1.3). Ein anderes Projekt führt eine studiengangübergreifende und über den gesamten Studienverlauf angelegte Befragung durch, welche die Lernmotivation, Lern- oder Studienverläufe fokussiert (siehe Kapitel 5.3.3). Darüber hinaus werden die Gesamtmodelle bzw. die entwickelten Instrumente evaluiert, um Korrekturen, Ergänzungen und Weiterentwicklungen vornehmen zu können und um die Realisierbarkeit und Wirksamkeit zu überprüfen.

Neben Befragungen führen einige der Lehrenden in den Veranstaltungen Feedbackschleifen durch, bei denen verschiedene Themen, wie z. B. die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium oder etwaige Bedarfe, fokussiert werden können. Diese finden eher diskursiv und punktuell statt (siehe 5.3.3).

Daneben beziehen die Projekte zur Sicherung der Qualität in den Angeboten häufig externe Akteur*innen ein. So finden Kooperationen mit Vertreter*innen aus der Praxis wie beispielsweise Unternehmen/Betrieben statt, um Inhalte, Niveau und Erwartungen abzustimmen. Der Austausch erfolgt in Form von sogenannten „Campus-treffen“, „Qualitätszirkeln“, „Zieldialogen“ oder „Fachkuratorien“, bei denen sowohl externe als auch interne Expert*innen vertreten sind und die in regelmäßigen Abständen stattfinden. Nach Wetzel & Dobmann (2014) ist die Orientierung an Bedarfen von Unternehmen und Interessierten wichtig, damit ein qualitativ hochwertiges Angebot auf dem Markt der wWB bestehen kann.

Zum Einsatz kommen noch weitere Instrumente des Qualitätsmanagements. So wurden Leitfäden bzw. Handlungsleitlinien, Qualitätshandbücher und -leitbilder erstellt oder Qualitätsstandards/-kriterien festgelegt, aber auch Studiengänge akkreditiert oder Lehrende geschult. In einigen Projekten wurden eigene Qualitätsmanagementsysteme entwickelt. Bei wenigen Projekten wurden die Prozesse bzw. Angebote in das hochschulinterne Qualitätsmanagementsystem integriert (siehe Kapitel 5.2.3), was für die Nachhaltigkeit besonders förderlich ist.

6.4 Anregungen für die praktische Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote

Insgesamt lässt sich feststellen, dass trotz der Heterogenität der Teilnehmenden in Weiterbildungsangeboten auch etliche Gemeinsamkeiten vorherrschen. Nachfolgend werden daher Anregungen für die praktische Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote gegeben, die sich aus den Erkenntnissen der Projekte der 1. WR ableiten lassen. In den vorherigen Kapiteln wurden bereits viele praktische Hinweise zur Schaffung von guten Zugangs- und Lernbedingungen für die Teilnehmenden (siehe Kapitel 6.3.1), zur spezifischen Didaktik für Lehrveranstaltungen mit einer heterogenen Teilnehmendenschaft (siehe Kapitel 6.3.2), zum Einsatz digitaler Technologien in der Lehre bzw. digitaler Lernformate (siehe Kapitel 6.3.4), zu Anrechnungsverfahren (siehe Kapitel 6.3.4) und zur Qualitätssicherung und -entwicklung (siehe Kapitel 6.3.5) gegeben. Daher werden im Folgenden drei zentrale Herausforderungen sowie daraus resultierende Folgen und Anforderungen bei der Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für heterogenen Zielgruppen aufgegriffen (siehe Abbildung 10).

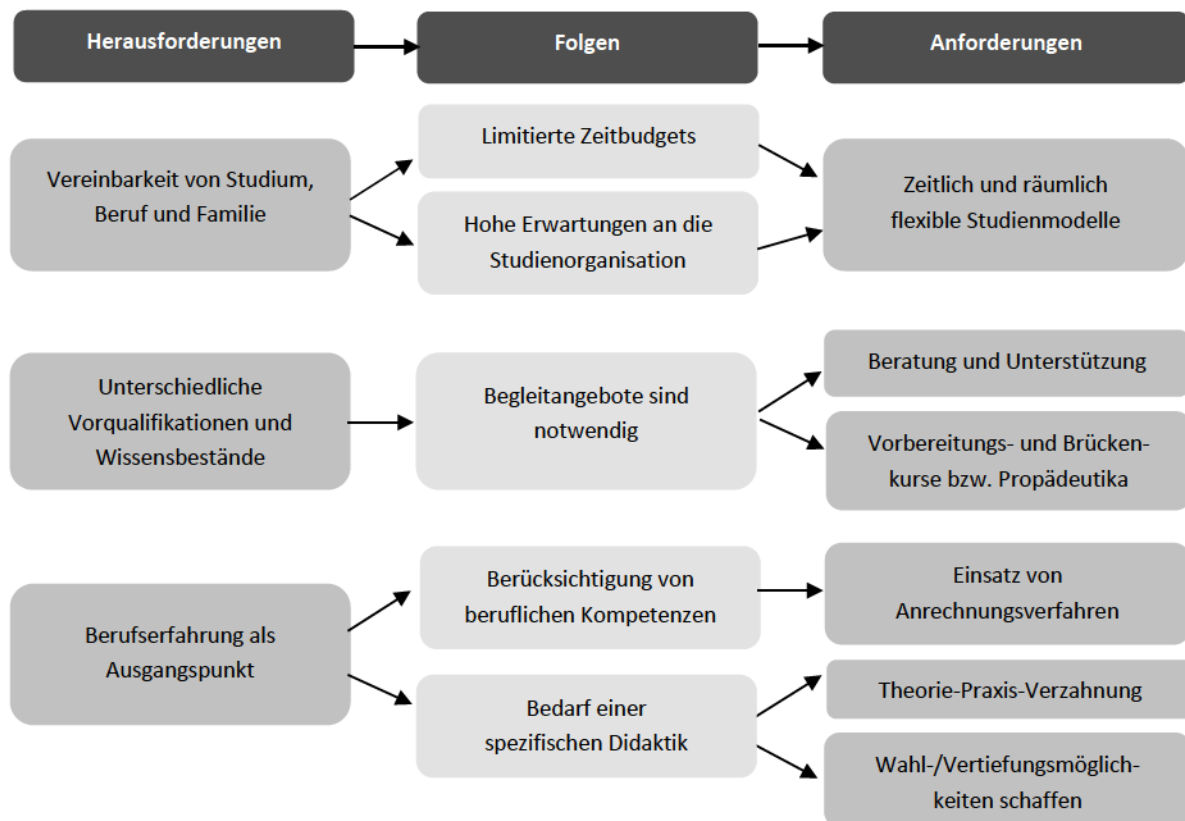


Abbildung 10: Herausforderungen, Folgen und Anforderungen an die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote (Quelle: eigene Darstellung)

Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie durch zeitlich und räumlich flexible Studienmodelle ermöglichen

Das Gros der Teilnehmenden in der wWB ist berufstätig und familiär eingebunden, was mit limitierten Zeitbudgets, unterschiedlichen Lernzeiten und -gewohnheiten sowie hohen Erwartungen an die Studienorganisation (Ablauf, Struktur, Qualität) einhergeht. Zeitlich und räumlich flexible Angebote sind daher von zentraler Bedeutung. Vorteile bei heterogenen Zielgruppen zeigen sich insbesondere durch die individuelle Anpassung an den Lebensrhythmus sowie die Möglichkeit, das Lerntempo und die Vertiefungsmöglichkeiten flexibel bestimmen zu können. Allerdings sollte beim Einsatz digitaler Lehr-Lern-Angebote die jeweilige Zielgruppe, die Fachrichtung, das Thema und der gewünschte Lernerfolg reflektiert werden, da sich in diesem Kontext Grenzen zeigen.

Divergente Vorqualifikationen und Wissensbestände durch die Bereitstellung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten berücksichtigen

Die Heterogenität der Teilnehmenden in den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten bedingt einerseits unterschiedliche Vorqualifikationen und Wissensbeständen und führt andererseits zu einem differenten Bedarf an begleitenden Beratungs- und Unterstützungsstrukturen. Die Bereitstellung zielgruppenspezifischer Angebote ist dabei von besonderer Relevanz, sodass Vorbereitungskurse bzw. Propädeutika unabdingbar sind, um etwaige fachliche oder methodische Lücken zu schließen. Gleichzeitig ist es für die Teilnehmenden hilfreich, wenn diese zeitlich und räumlich flexibel angelegt sind, um den individuellen Zeitbudgets gerecht zu werden. Beratungs- und Begleitangebote vor und während der Teilnahme am Angebot sind ebenfalls von besonderer Bedeutung. Hier ist es förderlich, wenn eine Person alle wichtigen Informationen bündelt und bei individuellen Fragen zur Verfügung steht.

Berücksichtigung der Berufserfahrung der Teilnehmenden durch die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen sowie dem Einsatz einer spezifischen Didaktik

Die Einbindung der Berufserfahrung der Teilnehmenden ist in der wWB von zentraler Bedeutung. Zum einen beim Zugang zum Studium durch Verfahren zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen. Hier spielt die Beratung und Information der Teilnehmenden eine zentrale Rolle, um auf bestehende Möglichkeiten aufmerksam zu machen. Zum anderen durch den Einsatz einer spezifischen Didaktik in der Lehre. Hierbei sind Lehr-Lern-Methoden hilfreich, die eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herstellen, wie etwa die Integration von Praxisbeispielen (Falldarstellungen/Fallstudien) oder die Durchführung von eigenen begleitenden Praxis-/Forschungsprojekten. Geeignete mediengestützte Lehrkonzepte (z. B. inverted classroom) können helfen, dem Bedarf an zeitlicher und räumlicher Flexibilität Rechnung zu tragen. Darüber hinaus sollten bei einer heterogenen Teilnehmendenschaft Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten geschaffen werden, die die individuellen Anforderungen und Erfahrungshintergründe berücksichtigen.

7 Verzeichnisse

7.1 Abbildungen

Abbildung 1: Heterogenitätskriterien im Kontext Hochschule	6
Abbildung 2: Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung	8
Abbildung 3: Schwerpunkte der veröffentlichten Literatur der sechs untersuchten Projekte.....	11
Abbildung 4: Erreichte Zielgruppen nach Umsetzungsstand der Angebote der 1. WR im September 2017	14
Abbildung 5: Erreichte Zielgruppen nach Angebotstypus in der 1. WR	15
Abbildung 6: Erreichte Zielgruppen nach Abschlussniveau der Angebote der 1. WR	16
Abbildung 7: Erreichte Zielgruppen nach zeitlicher Organisation der Angebote der 1. WR	18
Abbildung 8: Bereitstellung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten in der 1. WR nach Angebotstypus	19
Abbildung 9: Nachfrage von Anrechnungsmöglichkeiten beruflich erworbener Kompetenzen	20

7.2 Tabellen

Tabelle 1: Übersicht der ausgewählten Fallstudien nach Angebotstypen, Fachrichtungen und erreichten Zielgruppen.....	10
--	----

7.3 Interviews

Interview-Nummer	Interviewte*r	Projekt	Interviewerinnen	Datum, Uhrzeit	Dauer des Interviews (hh:mm:ss)
1	Herr Prof. Dr. Patrick Kaeding – Universität Rostock	KOSMOS	Dr. Sigrun Nickel, Michaela Schrand	15.02.2018, 13:30 Uhr	01:01:19, Persönliches Skype-Interview (Videodatei aufgezeichnet mit Callnote)
2	Frau Prof. Dr. Michaela Röber – Frankfurt University of Applied Sciences	Main-Career	Dr. Sigrun Nickel, Michaela Schrand	05.02.2018, 10:00 Uhr	00:44:44, Persönliches Telefon-Interview (Videodatei aufgezeichnet mit Olympus)
3	Prof. Dr. Axel Bohmeyer – Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin	PONTS	Dr. Sigrun Nickel, Michaela Schrand	14.02.2018, 15:30 Uhr	01:10:25, Persönliches Telefon-Interview (Videodatei aufgezeichnet mit Olympus)
4	Herr Prof. Dr. rer. pol. Thomas Doyé – Technische Hochschule Ingolstadt	OHO	Dr. Sigrun Nickel, Michaela Schrand	01.02.2018, 11:30 Uhr	00:57:43, Persönliches Telefon-Interview (Videodatei aufgezeichnet mit Olympus)
5	Herr Nicolas Schrode – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) München	STUDICA	Dr. Sigrun Nickel, Michaela Schrand	15.02.2018, 10:30 Uhr	00:55:55, Persönliches Skype-Interview (Videodatei aufgezeichnet mit Callnote)
6	Herr Prof. Dr. Wolfgang Seitter – Philipps-Universität Marburg	WM ³	Dr. Sigrun Nickel, Michaela Schrand	27.02.2018, 13:30 Uhr	01:10:44, Persönliches Skype-Interview (Videodatei aufgezeichnet mit Callnote)

7.4 Literatur

7.4.1 Allgemeine Literatur

- Bank, Volker; Ebbers, Ilona & Fischer, Andreas (2011). Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung. *Journal of Social Science Education*, 10 (2), 3-13.
- Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline & Otto, Alexander (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Band 1, S. 295-319). Münster, New York: Waxmann.
- Bargel, Tino (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft - neue Angebote und ihr Nutzen: Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*, 83, 1-82. Abgerufen von https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/32431/Bargel_0-311709.pdf?sequence=3
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011). *Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/1-runde>
- Bowen, William G.; Chingos, Matthew M.; Lack, Kelly A. & Nygren, Thomas I. (2014). Interactive Learning Online at Public Universities: Evidence from a Six-Campus Randomized Trial. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(1), 94-111.
- Burzan, Nicole (2016). *Methodenplurale Forschung: Chancen und Probleme von Mixed Methods*. Weinheim: Beltz Juventa. Abgerufen von <https://content-select.com/de/portal/media/view/58c3ce7b-3e18-4a65-ba97-6061b0dd2d03?src=autocomplete>
- Cendon, Eva; Eilers-Schoof, Anja; Flacke, Luise B.; Hartmann-Bischoff, Monika; Kohlesch, Anja; Müskens, Wolfgang; Seger, Mario S.; Specht, Judith; Waldeyer, Christina; Weichert, Doreen (2015). *Handreichung Anrechnung Teil 1. Ein theoretischer Überblick*. 2015, Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12988/pdf/Handreichung_Anrechnung_Teil_1_2015.pdf
- Cendon, Eva; Mörtz, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 3. Münster, New York: Waxmann.
- Cendon, Eva; Mörtz, Anita & Schiller, Erik (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In Eva Cendon, Anita Mörtz & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 201-221). Münster, New York: Waxmann. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14544/pdf/Cendon_et_al_2016_Theorie_und_Praxis_verzahnen.pdf
- Dräger, Jörg; Ziegele, Frank; Thiemann, Jan (2015). *Hochschulbildung wird zum Normalfall - Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen*. Datenupdate 2015. Gütersloh. Abgerufen von http://www.che.de/downloads/Hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_Datenupdate_2015.pdf
- Eisenhardt, Kathleen M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.
- Freitag, Walburga Katharina (2011). Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen. In Walburga Katharina Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff, Ida Stamm-Riemer, Daniel Völk, Regina Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 191-217). Münster: Waxmann.
- Gardenswartz, Lee; Cherbosque, Jorge & Rowe, Anita (2008). *Emotional Intelligence for Managing Results in a Diverse World. The hard truth about soft skills in the workplace* (1st ed.). Mountain View, Calif.: Davies-Black Pub.
- Gerich, Eva; Hanak, Helmar; Schramm, Hannes; Strazny, Sabrina; Sturm, Nico; Wachendorf, Nina Maria; Wadewitz, Marion; Weichert, Doreen (2015). *Handreichung Anrechnung, Teil 2. Ein Einblick in die Praxis*. Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12989/pdf/Handreichung_Anrechnung_Teil_2_2015.pdf

- GWK Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2010). *Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen*. Abgerufen von https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Aufstieg_durch_Bildung-offene_Hochschulen-2010.pdf
- Hanft, Anke; Pellert, Ada; Cendon, Eva & Wolter, Andrä (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere>
- Isensee, Fanny & Wolter, Andrä (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *ZHBW – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 13-23.
- Jütte, Wolfgang (2014). Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung – ein offenes Projekt. *Hochschule und Weiterbildung*, 2014 (2), 7-8.
- Kamm, Caroline (2015). Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe. In Johannes Balke, Ulf Banscherus, Aisha Boettcher, Susanne Busch, Marko Glaubitz, Katharina Hardt, Simone Herrlinger, Lita Herzig, Wolfgang Jütte, Kristin Maria Käuper, Caroline Kamm, Sabine Lauber-Pohle, Christopher Marx, Birgit Schulte, Joachim Westenhöfer & Andrä Wolter, *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung* (S. 35-41). Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Kamm, Caroline; Spexard, Anna & Wolter, Andrä (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Band 1, S. 165-196). Münster, New York: Waxmann.
- Kim, Min Kyu; Kim, So Mi; Khera, Otto & Getman, Joan (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Lenz, Katharina & Schmitt, Susanne (2016). Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. Potentiale und Realisierungshürden. In Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 321-343). Münster, New York: Waxmann.
- Kuckartz, Udo (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium(I)*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf
- Kultusministerkonferenz (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium(II)*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008). Abgerufen von http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_II.pdf
- Leicht-Scholten, Carmen (2009). Diversity Management an deutschen Hochschulen - eine Annäherung. In HRK Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Diversität* (S. 8-12). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Means, Barbara; Toyama, Yukie; Murphy, Robert & Baki, Marianne (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 115 (3), 1-47.
- Middendorff, Elke; Apolinariski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja & Poskowsky, Jonas (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abgerufen von http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf

- Mörth, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2015). *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation*. Berlin. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12991/pdf/Handreichung_Qualitaetsmanagement_2015.pdf
- Mörth, Anita; Schiller, Erik; Cendon, Eva; Elsholz, Uwe & Fritzsche, Christin (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"*. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15711/pdf/Moerth_et_al_2018_Theorie_und_Praxis_verzahnen.pdf
- Nickel, Sigrun & Thiele, Anna-Lena (2017). Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden. In Michael Kriegel, Johanna Lojewski, Miriam Schäfer & Tim Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule* (S. 43-59). Münster, New York: Waxmann.
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2018a). *Projektfortschrittsanalyse 2017: Befragungsergebnisse aus der 1. und 2. Wettbewerbsrunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"*. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15709/pdf/Nickel_et_al_2018_Projektfortschrittsanalyse_2017.pdf
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2018b). *Übersicht der implementierten Angebote aus den Förderprojekten 2011-2017. Auszug aus der Projektfortschrittsanalyse 2017*. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/ergebnisse/dokumente/uebersicht-implementierter-angebote-2011-2017>
- Otto, Alexander & Kamm, Caroline (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Band 1, S. 197-223). Münster, New York: Waxmann.
- Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane & Martens, Thomas (2012). Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichen Lernverhalten. In Peter Freese (Hrsg.), *Paderborner Universitätsreden* (S. 1-44). Paderborn: PUR 123. Abgerufen von http://rolf.schulmeister.com/pdfs/zeitlast_pur.pdf
- Seitter, Wolfgang (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211-219). Bielefeld: wbv Verlag.
- Sturm, Nico (2018). Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Teichler, Ulrich & Wolter, Andrä (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 13 (2), 64-80.
- Viebahn, Peter (2009). Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. *Das Hochschulwesen*, 57 (2), 38-44.
- Weichert, Doreen (2015). Anrechnungsverfahren. In Eva Cendon, Anja Eilers-Schoof, Luise B. Flacke, Monika Hartmann-Bischoff, Anja Kohlesch, Wolfgang Müskens, Mario S. Seger, Judith Specht, Christina Waldeyer & Doreen Weichert, *Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick* (S. 8-16). Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Wenning, Norbert (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In Sebastian Boller, Elke Rosowski & Thea Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21-32). Weinheim: Beltz-Verlag.
- Wetzel, Kathrin & Dobmann, Bernd (2014). Mehrwert durch Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, 2014 (1), 26-31.

- Wielepp, Franziska (2013). Heterogenität. Herausforderungen der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In Peer Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 363-387). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2018). *Förderprojekte*. Abgerufen von https://de.offene-hochschulen.de/oh_projects
- Wolter, Andrä (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der Postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8-35.
- Wolter, Andrä (2012). Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In Michael Kerres, Anke Hanft, Uwe Wilkesmann & Karola Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 271–284). Münster: Waxmann.
- Wolter, Andrä & Geffers, Johannes (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12978/pdf/Wolter_Geffers_2013_Zielgruppen_lebenslangen_Lernens.pdf
- Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf & Kamm, Caroline (2016). Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Einleitung. In Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 19-29). Münster, New York: Waxmann.

7.4.2 Literatur KOSMOS

- Andres, Mandy (2015). Zielgruppen- und Bedarfsanalyse für einen berufsbegleitenden Bachelorstudiengang »Technische Redaktion«. Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation, Berufe und Studienmotive. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Zielgruppen-_und_Bedarfsanalyse_SF2_Technische_Redaktion.pdf
- Becker, Sabrina (2015). E-Lecture. „Einführung in die Bildungswissenschaft“. Planung, Evaluierung und Ergebnisse. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Ergebnisse_Bildung_und_Nachhaltigkeit/Auswertungsbericht_eLecture.pdf
- Bender, Ines (2017). Mediendidaktik. In Universität Rostock Wissenschaftliche Weiterbildung (Hrsg.), *Weiterbildungsmanagement professionalisieren. Anregungen aus der Weiterbildungspraxis*. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Abschlusspublikation_KOSMOS.pdf
- Büttner, Beatrice C.; Maaß, Stephan & Nerdinger, Friedemann W. (2013). Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock (2. ergänzte und korrigierte Auflage). Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 9. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Universitaet_Rostock_Fallstudie_Studienformat_fuer_nicht-traditionelle_Zielgruppen_KOSMOS_Arbeitspaket_2_1_Auflage2.pdf
- Büttner, Beatrice C., Nerdinger, Friedemann W., Kosche, Kerstin, Schuldt, Juliane, Göbel, Stefan & Tauer, Jan (2016). Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an der Universität Rostock. In Anke Hanft, Katrin Brinkmann, Stefanie Kretschmer, Annika Maschwitz & Joachim Stöter (Hrsg.), *Changemanagement an Hochschulen: Weiterbildung und Lebenslanges Lernen implementieren. Eine Analyse am Beispiel des BMBF-Programms: Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen*. (S. 187-204). Münster: Waxmann.
- Dahlmann, Katja (2015a). Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge an der Universität Rostock. Eine Handlungsempfehlung für die Umsetzung. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Einrichtung_berufsbegleitender_Bachelor.pdf
- Dahlmann, Katja (2015b). Aufbau eines Qualitätshandbuchs für die Wissenschaftliche Weiterbildung. Eine Bestandsaufnahme mit Maßnahmen zur Zielerreichung. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Aufbau_eines_Qualitaetshandbuchs_Bestandsaufnahme.pdf

- Dahlmann, Katja (2016). Ganzheitlich standardisiertes Evaluationskonzept. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Evaluationskonzept.pdf
- Dahlmann, Katja & Schiemann, Sara (2017). Qualitätsmanagement. In Universität Rostock Wissenschaftliche Weiterbildung (Hrsg.), Weiterbildungsmanagement professionalisieren. Anregungen aus der Weiterbildungspraxis. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Abschlusspublikation_KOSMOS.pdf
- Dietrich, Andreas & Wolfgramm, Kati (2014). Handreichung: Netzwerke in beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung – Theoretische Grundlagen und Empfehlungen zum Aufbau von Netzwerken. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Netzwerke_final_AD_31_03_14.pdf
- French, Martin (2015). KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen. Abgerufen von <https://www.wiwi.uni-rostock.de/bwl/wip/forschungsprojekte/1/> [Seite nicht mehr abrufbar]
- Gnahn, Dieter & Fleige, Marion (2014). Qualitätsmanagement in der offenen Hochschule – Qualitätskonzept zum Projekt KOSMOS (Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen) der Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Ergebnisse_2.2_Qualitaetsentwicklung/Qualitaetsmanagement_in_der_offenen_Hochschule_DIE.pdf
- Göbel, Stefan; Breyer, Tina & Büttner, Beatrice C. (Hrsg.). (2014). Die Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock durch nicht-traditionelle Studierende. Eine qualitative Untersuchung zweier Studienformate für nicht-traditionelle Zielgruppen. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Material_Gartentherapie/Fallstudie_OE_Teilnehmerbefragung_KOSMOS_Uni_Rostock.pdf
- Haarnack, Daniela (2014). Analyse im Bereich technikaffiner Ausbildungsberufe – eine Zielgruppe für Offene Hochschule?. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Abschlussbericht_neu_03_2014_Word_2010_final_1.pdf
- Harder, Sven (2015a). Konzept zu Unterstützungsangeboten. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Konzept_Unterstuetzungsangebote.pdf
- Harder, Sven (2015b). Konzept zur Lernbegleitung. Rostock: Wissenschaftliche Weiterbildung Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Konzept_Lernbegleitung.pdf
- Harder, Sven (2015c). Studierbarkeitskonzept. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Konzept_Studierbarkeit.pdf
- Harder, Sven (2017). Digitalisierungskonzept und Konzept zur Förderung der Medienkompetenz von Lehrenden und Studierenden. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Digitalisierungskonzept_und_Konzept_zur_Foerderung_der_Medienkompetenz_von_Lehrenden_und_Studierenden.pdf
- Kappeller, Thomas & Riemenschneider, Wencke (o. J.). Bericht zur Erprobung des Studienformats »E-Technik« im Rahmen des Projekts KOSMOS. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/E-Technik/Material_Ergebnisse_E-Technik/Evaluationsbericht_E-Technik.pdf
- Klatt, Carolin (2017). Kurserprobungsbericht „Spezialisierungskurs Biogas“ im Studienformat 4 „Erneuerbare Energien – nachwachsende Rohstoffe“. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Modulerprobungsbericht_Spezialisierungskurs_Biogas.pdf
- Konrad, Stefanie & Betker, Denise (2014a). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Eine Marktanalyse am Beispiel betriebliche Bildung unter dem Fokus der Angebotsstrukturen. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Ergebnisbericht_Marktanalyse__Wissenschaftliche_WB.pdf

- Konrad, Stefanie & Betker, Denise (2014b). Berufliche Bildungsbiographie – Untersuchung der Einflussfaktoren für die Entscheidung zur beruflichen Weiterbildung. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Berufliche_Bildungsbiographie_Konrad.pdf
- Kunde, Ines (2016). Blended-Learning-Konzept am Beispiel des »Spezialisierungskurs Biogas«. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Blended-Learning-Konzept.pdf
- KOSMOS (2015a). Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule. Abgerufen von <https://www.uni-rostock.de/weiterbildung/projekte/projekt-kosmos/kosmos-phase-1-2011-bis-2015/studienformate-in-erprobung/inklusive-hochbegabtenfoerderung-in-kita-und-grundschule/>
- KOSMOS (2015b). Garten & Gesundheit – Gartentherapie. Abgerufen von <https://www.uni-rostock.de/weiterbildung/projekte/projekt-kosmos/kosmos-phase-1-2011-bis-2015/studienformate-in-erprobung/garten-gesundheit-gartentherapie/>
- KOSMOS (2017). Projektergebnisblatt. Abgerufen von <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/foerderprojekte/erste-runde/projektergebnissblaetter/projektergebnisblatt-kosmos1>
- Kunde, Ines & Rohrmann, Henning (o. J.). MOOC Bioenergie und Nachwachsende Rohstoffe – Die Perspektive der Teilnehmenden auf ein neues Studienformat. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/MOOC_Bioenergie/Ergebnisse_Material/Evaluation_Bioenergie_MOOC_Schlussbericht.pdf
- Lepzien, Josefine & Poggendorff, Monique (2017). Modulerprobungsbericht Erprobungsmodul »Juristische Aspekte der Europäischen Union« im Studienformat »Technische Redaktion«. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Modulerprobungsbericht_SF_2_Juristische_Aspekte_der_EU_FINAL.pdf
- Lewerenz, Michael (2017a). Modulerprobungsbericht Modul „Erste Schritte in der Technischen Redaktion“ im Studienformat »Technische Redaktion«. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Modulerprobungsbericht_Erste_Schritte_in_der_Technischen_Redaktion.pdf
- Lewerenz, Michael (2017b). Erprobungsbericht Webinarreihe „Einführung in das Berufsbild des Technischen Redakteurs“ im Studienformat »Technische Redaktion«. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Erprobungsbericht_Webinarreihe_Einfuehrung_in_das_Berufsbild_des_Technischen_Redakteurs.pdf
- Löffler, Doreen & Salem, Samia (2014). Profilschärfung und Blended-Learning-Modell im Studiengang »Umwelt & Bildung«. Bericht zum Studienformat BNE des KOSMOS-Projekts. Berichtszeitraum Oktober 2013 bis März 2014. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Beitrag_BNE_final.pdf
- Löffler, Doreen, Salem, Samia & Kosche, Kerstin (o. J.). Weiterbildung im Bereich Bildung und Nachhaltigkeit für nichttraditionelle Zielgruppen. Bericht zum Studienformat BNE des KOSMOS-Projekts. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Ergebnisse_Bildung_und_Nachhaltigkeit/Bericht_BNE.pdf
- Maaß, Stephan; Büttner, Beatrice C. & Nerdinger, Friedemann W. (2013). Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen an der Universität Rostock. Eine Fallstudie. Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 13. Universität Rostock. Abgerufen von http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_document_0000000244/rosdok_derivate_0000005154/RBzWOP_13_2013.pdf
- Mantey, Maxi; Wojtaszek, Annett & Perleth, Christoph (2014). Bericht zum Zertifikatskurs „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ an der Universität Rostock. Berichtszeitraum April 2012 bis März 2014. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Mantey_Wojtaszek_Perleth_2014_Bericht_zum_Zertifikatskurs__Anlagen.pdf

- Martens, Janet & Buchholz, Anne-Cathrin (2014). Der Weiterbildungsmarkt in Mecklenburg-Vorpommern – Eine anbieterorientierte Analyse. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Der_Weiterbildungsmarkt_in_M-V.pdf
- Martens, Janet; Diettrich, Andreas & Wolfgramm, Kati (2014). Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Anrechnung_31_03_2014.pdf
- Martens, Janet & Peyer, Vivien (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine definitorische Eingrenzung. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/WissWeiterbildung_eine_definitorische_Eingrenzung.pdf
- Mühlhaus, Antje (2015a). Einrichtung von Bildungsclustern im Projekt KOSMOS. Strategien und Handlungsempfehlungen. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Konzept_Bildungscluster.pdf
- Mühlhaus, Antje (2015b). Standardisierte Distributionsstrategie für Studienformate im Projekt KOSMOS. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Distributionsstrategie.pdf
- Nieke, Wolfgang & Freytag-Loringhoven, Konstantin von (2014). Praxis und Akzeptanz unterschiedlicher Studienformate für den Einsatz in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Stefan Göbel, Tina Breyer & Beatrice C. Büttner (Hrsg.), Die Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock. Eine qualitative Untersuchung der Studienformate Gartentherapie und inklusive Hochbegabtenförderung in KiTa und Grundschule (S. 102-109). Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Wahrnehmung_der_Online-Unterstützung_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf
- Rühmling, Melanie (2017a). Modulerprobungsbericht Modul »Einführung in die klientenzentrierte Gesprächsführung« im Studienformat »Gesundheitsförderung und Prävention«. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Erprobungsbericht_Modul_Klientenzentrierte_Gespraechsfuehrung.pdf
- Rühmling, Melanie (2017b). Modulerprobungsbericht Modul »Ressourcenorientierte Prävention mit Tieren– Tiergestützte Interventionen« im Studienformat »Gesundheitsförderung und Prävention«. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Erprobungsbericht_zum_Modul_Ressourcenorientierte_Praevention_mit_Tieren_-_Tiergestuetzte_Interventionen_.pdf
- Rühmling, Melanie (2017c). Modulerprobungsbericht Modul »Zielgruppenspezifische Gesundheitsförderung: Säuglinge und Kleinkinder« im Studienformat »Gesundheitsförderung und Prävention«. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Erprobungsbericht_Modul_Zielgruppenspezifische_Gesundheitsfoerderung.pdf
- Rühmling, Melanie (2017d). Evaluation. In Universität Rostock Wissenschaftliche Weiterbildung (Hrsg.), Weiterbildungsmanagement professionalisieren. Anregungen aus der Weiterbildungspraxis. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Abschlusspublikation_KOSMOS.pdf
- Salem, Samia (2016). Marktanalyse zum Studienformat »Gesundheit und Prävention«. Eine Wettbewerbs-, Bildungsbedarfs- und Zielgruppenanalyse. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Marktanalyse_SF1_Gesundheit_und_Praevention.pdf
- Sandkuhl, Kurt; Borchardt, Ulrike & Stamer, Dirk (2013a). Eine nutzerorientierte Online-Plattform für die wissenschaftliche Weiterbildung. Zwischenbericht. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Zwischenbericht_-_Eine_nutzerorientierte_Online-Plattform.pdf

- Sandkuhl, Kurt; Borchardt, Ulrike & Stamer, Dirk (2013b). MeinKosmos – Konzept zur Realisierung des KOSMOS Portals – Version 1.0. Arbeitspaket 1.5: Mediale Unterstützung in der Weiterbildung. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/MeinKosmos-Konzept-final.pdf
- Schienmann, Sara (2017). Prozess- und Wissensmanagement in der Wissenschaftlichen Weiterbildung – Anforderungen und Maßnahmen zur Umsetzung. Universität Rostock. Abgerufen von <http://docplayer.org/58216387-Prozess-und-wissensmanagement-in-der-wissenschaftlichen-weiterbildung.html>
- Schuldt, Juliane (2015a). Bildungsberatung für Studieninteressierte im Kontext des Lebenslangen Lernens. Die Beratungspraxis in der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Rostock – eine Standortbestimmung. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Beratungskonzept.pdf
- Schuldt, Juliane (2015b). Ganzheitliches Anrechnungskonzept nach dem Baukastenprinzip. Ermittlung des IST-Standes und Formulierung von Anforderungen. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Anrechnungskonzept.pdf
- Universität Rostock (2018a). KOSMOS von 2015 bis 2017. Abgerufen von <https://www.uni-rostock.de/weiterbildung/projekte/projekt-kosmos/kosmos-phase-2-2015-bis-2017/>
- Universität Rostock (2018b). Bildungsmanagement im Projekt KOSMOS Phase II. Abgerufen von <https://www.uni-rostock.de/weiterbildung/projekte/projekt-kosmos/kosmos-phase-2-2015-bis-2017/bildungsmanagement/>
- Universität Rostock (2018c). Forschung im Projekt KOSMOS Phase II. Abgerufen von <https://www.uni-rostock.de/weiterbildung/projekte/projekt-kosmos/kosmos-phase-2-2015-bis-2017/forschung/>
- Universität Rostock (2018d). Zahlen und Fakten. Abgerufen von <https://www.uni-rostock.de/universitaet/uni-gestern-und-heute/zahlen-und-fakten/>
- Wissenschaftliche Begleitung (2017). Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen (KOSMOS). Einzelprojekt in der 1. Wettbewerbsrunde (2011-2017). Abgerufen von https://de.offene-hochschulen.de/oh_projects/kosmos
- Wolff, Johann-Peter (2015). Zielgruppenanalyse im Studienformat »Industrial Automation«. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Zielgruppenanalyse_Industrial_Automation.pdf
- Wolff, Johann-Peter (2017). Modulerprobungsbericht Modul „Vernetzte Systeme“ im Studienformat »Industrial Automation«. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Erprobungsbericht_fuer_das_Modul_Vernetzte_Systeme.pdf
- Wolff, Johann-Peter & Dahlmann, Katja (2015). Wettbewerbsanalyse für das Studienformat »Industrial Automation«. Universität Rostock. Abgerufen von https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/KOSMOS_2015-2017/Veroeffentlichungen_KOSMOS_2/Wettbewerbsanalyse_SF3_Industrial_Automation.pdf

7.4.3 Literatur MainCareer

- Ambach, Hans; Alekseev, Sergej & Andersson Christina (2017). E-Learning/Blended-Learning basierte Angebote im Bereich der Informatik im Kontext des Projektes „MainCareer– Offene Hochschule“. Ergebnisbericht zur 2. Förderphase. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Didaktik/Ergebnisbericht_TF3_Informatik_final_170928.pdf
- Augustinaite, Ruta & Kohlesch, Anja (2017). Entwicklung von Weiterbildungsmodulen im Blended Learning Format. In Anlehnung an einen weiterbildenden Masterstudiengang. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Weiterbildungen/Publikation_WB-Modul_MasterSucht_final_170927.pdf
- Braun-Busse, Angela & Schuler, Nadine (2016). Strategiepapier zur Verankerung von Anrechnungsverfahren. Strategiepapier AAEK-Verfahren. Anrechnung nachhaltig: Warum, Wie, Wo und Wer. Frankfurt University of Applied Sciences.

- Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Studium/Anrechnungsverfahren/Strategiepapier_zur_Verankerung_von_Anrechnungsverfahren.pdf
- Feigl, Michaela (2014). Leitfaden. Erstsemestertreffen für potenzielle Anrechnungsstudierende im Studiengang Bachelor Soziale Arbeit an der Fachhochschule Frankfurt am Main. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Teilbereich_Soziale_Arbeit_-_AnKE/AP4_Erstsemestertreffen_AnKE_Leitfaden_MF_131126final.pdf
- Feigl, Michaela (2017). Netzwerk: Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen. HANDBUCH. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Anrechnungsverfahren/Handbuch_Netzw._Anr._170828.pdf
- Feigl, Michaela; Kunert-Zier, Margitta & Schuler, Nadine (2017). Handbuch Anrechnung – Entstehung und Umsetzung des AnKE-Verfahrens im Studiengang Bachelor of Arts am Fachbereich 4. Anrechnungshandbuch. TB Soziale Arbeit – AnKE. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Teilbereich_Soziale_Arbeit_-_AnKE/Handbuch_AnKE_170215.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Feigl, Thorsten; Röber, Michaela & Ulmer, Eva-Maria (2015). MainCareer – Offene Hochschule: Kontinuierliche Akademisierung in Frankfurt und Region. Flexibel – Lebensbegleitend – Praxisnah. Schlussbericht der ersten Förderphase 2011-2015. Abgerufen von https://www.tib.eu/de/suchen/download/?tx_tibsearch_search%5Bdocid%5D=TIBKAT%3A862669634&cHash=29d304eccd0dc6c5e5481850502a0436#download-mark
- Frankfurt University of Applied Sciences [UAS] (Hrsg.). (2016). Studieren ohne Abitur. Ein Leitfaden zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte an der Frankfurt University of Applied Sciences (2. Auflage). Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Studium/Anrechnungsverfahren/Broschuere_Studieren_ohne_Abitur_an_der_Frankfurt_UAS.pdf
- Frankfurt University of Applied Sciences [UAS] (2017a). Suchttherapie und Sozialmanagement in der Suchthilfe (M. A.). Der neue Studiengang. Abgerufen von <https://typo3-alt.cit.frankfurt-university.de/ueber-uns/wir-ueber-uns/maincareer-offene-hochschule/produkte/studiengangsentwicklung/suchttherapie-und-sozialmanagement-in-der-suchthilfe-m-a.html>
- Frankfurt University of Applied Sciences [UAS] (2017b). Weiterbildung „Staatlich anerkannte/-r Fachpfleger/-in für Psychiatrische Pflege“. Abgerufen von <https://typo3-alt.cit.frankfurt-university.de/ueber-uns/wir-ueber-uns/maincareer-offene-hochschule/produkte/weiterbildungen/fachpflege-psychiatrie.html>
- Frankfurt University of Applied Sciences [UAS] (2017c). AnKE-Anrechnungsverfahren. Anrechnung der Kompetenzen von Erzieherinnen und Erzieher auf den Bachelor Soziale Arbeit. Abgerufen von <https://typo3-alt.cit.frankfurt-university.de/fachbereiche/fb4/studiengaenge-bachelor/soziale-arbeit/anke-anrechnungsverfahren.html>
- Frankfurt University of Applied Sciences [UAS] (2017d). Informatikstudiengänge. Individuelle Anrechnung in der Informatik. Abgerufen von <https://typo3-alt.cit.frankfurt-university.de/ueber-uns/wir-ueber-uns/maincareer-offene-hochschule/produkte/anrechnungsverfahren/informatikstudiengaenge.html>
- Frankfurt University of Applied Sciences [UAS] (Hrsg.) (2017e). Anrechenbare Weiterbildung. Ein Leitfaden für Entwicklerinnen und Entwickler sowie fachliche Leitungen (1. Auflage). Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Weiterbildungen/Leitfaden_Anr.WB_WEB.pdf
- Frankfurt University of Applied Sciences [UAS] (Hrsg.) (2017f). Informationen. AAEK-Verfahren Pflege- und Case Management für Absolventinnen und Absolventen der Sozialpsychiatrischen Zusatzausbildung (SPZA) der Deutschen Gesellschaft für Soziale Psychiatrie (DGSP) (1. Auflage). Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Anrechnungsverfahren/PCM_SPZA_Info_170914_WEB.pdf
- Frankfurt University of Applied Sciences [UAS] (Hrsg.) (2017g). Entwicklung, Verankerung und Umsetzung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens. Leitfaden für Entwicklerinnen und Entwickler (1. Auflage). Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Anrechnungsverfahren/Leitfaden_pau.Anr._WEB_170830.pdf
- Frankfurt University of Applied Sciences [UAS] (2018). Hier studieren Sie richtig! Abgerufen von <https://www.frankfurt-university.de/de/hochschule/>

- Höfelbarth, Susann; Stöver, Heino; Schneider, Jens M. (2014). Qualifizierungsbedarfe von Sozialarbeitenden in der Suchtkrankenhilfe. Forschungsbericht. Soziale Arbeit – Master Sucht. Eine Befragung von Leitungs- und Fachkräften in Institutionen der Suchtkrankenhilfe in Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publicationen/Teilbereich_Soziale_Arbeit_-_M._A._Suchttherapie_und_Sozialmanagement/Forschungsbericht_Master_Sucht_140407.pdf
- Kohlesch, Anja (2014). Weiterbildung von pflegeberuflich qualifizierten Personen im Kontext des Projekts Main-Career – Offene Hochschule. Forschungsbericht. Weiterbildung. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publicationen/Querschnittsaufgabe_Weiterbildung/Weiterbildung_pflegeberuflich_qualifizierte_Personen_170614.pdf
- Kohlesch, Anja (2017). Lernergebnisorientierte Evaluation in Weiterbildungen. Impulse für die Lehre. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publicationen/Weiterbildungen/Ergebnisbericht_LE_Bezug_0617.pdf
- Kohlesch, Anja; Augustinaite, Ruta & Kunert-Zier, Margitta (2016). Lernergebnisorientierte Evaluation für anrechenbare Weiterbildungen. Forschungsbericht. Themenfeld 1 und 4. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publicationen/Weiterbildungen/LE_Evaluation_060716_AK.pdf
- Kunert-Zier, Margitta (2014). Das AnKE-Verfahren – Anrechnung von Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf den Studiengang B. A. Soziale Arbeit an der Fachhochschule Frankfurt am Main. Dokumentation. Teilbereich Soziale Arbeit – AnKE. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/FRA-UAS/MainCareer/Publicationen/AnKE/AnKE-Verfahren_Entstehung_und_Entwicklung_FH_FFM_140324_final_MK.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Kunert-Zier, Margitta (2015). Info. Berufsbegleitende Weiterbildung an der Fachhochschule Frankfurt a.M. „Ein guter Start ins Leben – bildungsorientierte Arbeit mit Kindern unter 3“. Abgerufen von https://typo3-alt.cit.frankfurt-university.de/fileadmin/de/FRA-UAS/MainCareer/Publicationen/WB_Guter_Start_ins_Leben/Info_Weiterbildung_EinguterStart_Beginn_Sept._2015.pdf
- Kunert-Zier, Margitta & Buchczik, Marie-Louise (2015). Konzeption. Berufsbegleitende Weiterbildung an der Fachhochschule Frankfurt a. M.: „Ein guter Start ins Leben – bildungsorientierte Arbeit mit Kindern unter 3“. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publicationen/Teilbereich_Soziale_Arbeit_-_AnKE/Weiterbildungskonzept_EinguterStart_Beginn_0915.pdf
- Kunert-Zier, Margitta; Augustinaite, Ruta & Leder, Christiane (2017). Begleitstudie des AnKE-Anrechnungsverfahrens. Ergebnisse der Evaluation und der AbsolventInnenbefragung. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publicationen/Anrechnungsverfahren/Bericht_AnKE_Evaluation_22.08..pdf
- Kunert-Zier, Margitta; Feigl, Michaela & Schneider, Jens (2013). Berufspraktikanten und Berufspraktikantinnen an hessischen Fachschulen für Sozialpädagogik auf dem Weg zur Staatlichen Anerkennung als Erzieherin oder Erzieher. Forschungsbericht. Teilprojekt Soziale Arbeit – AnKE. Eine explorative Studie zur Lebenssituation, zur Studienmotivation und zum Interesse an berufsbegleitenden Weiterbildungen. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publicationen/Teilbereich_Soziale_Arbeit_-_AnKE/Forschungsbericht_AnKE_Stand_140324_final.pdf
- Kunert-Zier, Margitta; Schuler, Nadine & Augustinaite, Ruta (2015). Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten an hessischen Fachschulen für Sozialpädagogik auf dem Weg zur Staatlichen Anerkennung als Erzieherin oder Erzieher. Forschungsbericht II. Teilprojekt Soziale Arbeit-AnKE. Ausgewählte Ergebnisse der Zielgruppenanalyse. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publicationen/Teilbereich_Soziale_Arbeit_-_AnKE/Zielgruppenanalyse_Forschungsbericht_II.pdf
- Kunert-Zier, Margitta; Schuler, Nadine & Augustinaite, Ruta (2016). Sechs Jahre AnKE-Verfahren an der Frankfurt University of Applied Sciences – Effekte und Perspektiven. Tagungsdokumentation. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publicationen/Anrechnungsverfahren/Tagungsdokumentation_AnKE-Fachtag.pdf

- Leder, Christiane; Augustinaite, Ruta & Stöver, Heino (2017). Begleitstudie im Masterstudiengang „Suchttherapie und Sozialmanagement in der Suchthilfe“. Abschlussbericht der schriftlichen Befragungen und qualitativen Interviews. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Studiengangsentwicklung/Forschungsbericht_Begleitstudie_extern_170928.pdf
- Luft, Lisa; Leder, Christiane; Schmidt, Melanie & Schelling, Annika (2017). Ergebnisbericht der „Begleitforschung Studienverlauf und Unterstützungsbedarfe der Studierenden im B.Sc. Pflege“. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Anrechnungsverfahren/Ergebnisbericht_Begleitforschung_Pflege_170928.pdf
- Luft, Lisa; Schuler, Nadine; Braun-Busse, Angela; Ambach, Hans; Schmidt, Melanie & Kohlesch, Anja (2018). Öffnung der Hochschule durch die Implementierung von Anrechnungsverfahren. In Nico Sturm & Katharina Spenner (Hrsg.), Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen (S. 141-164). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Luft, Lisa; Steeb, Isabelle; Tolle, Patrizia & Beckmann, Marlies (2014). Ergebnisbericht einer explorativen Erhebung zu Qualifikations- und Ausbildungswegen, beruflichen Kompetenzen, Lebenssituationen und Lebensentwürfen von pflegeberuflich qualifizierten Personen im Kontext des Projektes „MainCareer –Offene Hochschule“. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Teilbereich_Pflege/Ergebnisbericht_Zielgruppenanalyse_TP_Pflege.pdf
- Maier, Marc-Oliver (2014a). Evaluation Mentoring-Programm. Bericht. Querschnittsaufgabe Beratung. Begründung, Durchführung und Auswertung der Evaluation des Mentoring-Programms der Fachhochschule Frankfurt. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Querschnittsaufgabe_Studienberatung/EvaluationMentoringBericht_inklAnlagen.pdf
- Maier, Marc-Oliver (2014b). Mentoring. Leitfaden. Querschnittsaufgabe Beratung. Ein Leitfaden für das Peer-Mentoring der Frankfurt University of Applied Sciences. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Studium/Studienberatung/Lernen_und_Kompetenzentwicklung/PeerMentoring/Leitfaden_PeerMentoring_140930_MOM.pdf
- Maier, Marc-Oliver (2014c). Beratung und Unterstützung an Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens. Positionspapier. Querschnittsaufgabe Beratung. Perspektiven – Analysen – Empfehlungen. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Querschnittsaufgabe_Studienberatung/Beratung_KontextLLL310314.pdf
- Maier, Marc-Oliver (2017a). Differenzsensibles Lehrkonzept Peer Mentoring für ECTS-fähiges Modul "Mentoring" inkl. Evaluation. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Mentoring/Publikation_Lehrkonzept_Mentoring_mit_Anhang.pdf
- Maier, Marc-Oliver (2017b). Mentoring Schulungskonzept. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Mentoring/Mentoring_Schulungskonzept_Publikation_150917.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Maier, Marc-Oliver (2017c). Zielgruppengerechte Workshops. Konzept für „Lernwegbegleitung“ und „Übergang Hochschule–Beruf“ inkl. Evaluationsbericht (Konzept). Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Mentoring/Publikation_Workshops_zielgruppengerecht_150917.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Maier, Marc-Oliver (2018). Intraorganisatorische Entwicklung der Beratung und Unterstützung an Hochschulen unter Bedingungen von Durchlässigkeit. In Nico Sturm & Katharina Spenner (Hrsg.), Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen (S. 165-185). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Maier, Sarah; Leder, Christiane; Augustinaite, Ruta & Stöver, Heino (2016). Forschungsbericht: Weiterbildungsbedarfe in Suchthilfeeinrichtungen. Deutschlandweite online-gestützte Befragung von Suchthilfeeinrichtungen zu Weiterbildungen (Blended Learning). Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Studiengangsentwicklung/Forschungsbericht_Bedarf_final_170720.pdf

- MainCareer – Offene Hochschule (2017). Projektergebnisblatt. Abgerufen von https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/foerderprojekte/erste-runde/projektergebnisblaetter/BF_Projektergebnisblatt_MainCareer1.pdf
- (O.V.) (2015). Finanzierungsmöglichkeiten für Studium und Weiterbildung. Informationsblatt. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Sonstiges/Finanzierungsmoeglichkeiten_Studium_Weiterbildung.pdf
- Röber, Michaela (2017). Schlussbericht zur 2. Förderphase des Projektes „MainCareer – Offene Hochschule“. Abgerufen von https://www.tib.eu/de/suchen/download/?tx_tibsearch_search%5Bdocid%5D=TIBKAT%3A1012343057&cHash=6b8ea115c9de501ce3ccb50c41b67441#download-mark
- Schädle-Deininger, Hilde & Luft, Lisa (2017). Beratungskonzept. AAEK-Verfahren Pflege- und Case Management für Fachpfleger/-innen für Psychiatrische Pflege. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Anrechnungsverfahren/Beratungskonzept_AAEK_PCM.pdf
- Schädle-Deininger, Hilde; Luft, Lisa & Kohlesch, Anja (2016). Auf dem Weg zur Akademisierung in der Pflege. Soziale Psychiatrie, 40 (1), 46-47.
- Schorr, Ruth; Ambach, Hans; Grobensi, Iris & Mützel, Alexander (2015). Zweiter Ergebnisbericht zu einer explorativen Untersuchung im Kontext des Projektes „MainCareer – Offene Hochschule“: - Charakteristika von beruflich Qualifizierten im IT-Bereich als Zielgruppe für ein Studium zum Bachelor Informatik, - Charakteristika bereits Studierender des Bachelor Informatik. Forschungsbericht. Teilprojekt Informatik. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Teilbereich_Informatik/MC_AP2_ErgBer_ZG-Analyse-II_final_150508_HA.pdf
- Veith, Nicola (2015). Den Übergang zwischen Beruf und Studium erleichtern/BMBF fördert „MainCareer“ mit 1,9 Mio. Euro. Frankfurt University of Applied Sciences. Abgerufen von <https://idw-online.de/de/news632919>

7.4.4 Literatur PONTs

- Bochert, Nadine & Bestmann, Stefan (2015). Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 211-225). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Bonillo, Marion (2015). Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 239-252). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Ferrin, Nino; Klages, Benjamin & Bochert, Nadine (2015). Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 227-238). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Fricke, Laura & Zeller, Lena (2015). Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 253-266). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin [KHSB] (2018a). *PONTs I_Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von <https://www.khsb-berlin.de/forschung/projekte/ponts/ponts-i/> [Seite nicht mehr abrufbar]
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin [KHSB] (2018b). *PONTs II_Diversitätssensible Hochschulentwicklung*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von <https://www.khsb-berlin.de/forschung/projekte/ponts/ponts-ii/> [Seite nicht mehr abrufbar]
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin [KHSB] (2018c). *Studiengang Soziale Gerontologie*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von <https://www.khsb-berlin.de/en/node/67082>

- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin [KHSB] (2018d). *Projektergebnisse*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von <https://www.khsb-berlin.de/forschung/projekte/ponts/ponts-i/projektergebnisse/> [Seite nicht mehr abrufbar]
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin [KHSB] (2018e). *Servicestelle E-Learning*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von <https://www.khsb-berlin.de/forschung/projekte/ponts/servicestelle-e-learning/> [Seite nicht mehr abrufbar]
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin [KHSB] (2018f). *Online Plattform. Studentische Forschungsarbeiten aus der Praxis für die Praxis*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von <https://www.khsb-berlin.de/plattform/>
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin [KHSB] (2018g). *Gender Mainstreaming Strategie*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von <https://www.khsb-berlin.de/forschung/projekte/ponts/ponts-i/gender-mainstreaming/> [Seite nicht mehr abrufbar]
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin [KHSB] (2018h). *Über die Hochschule*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von <https://www.khsb-berlin.de/en/node/9875>
- Kavermann, Jana (2016a). *Studieneingangsbefragung SoSe 2016. Auswertung zu soziodemografischen Merkmalen, Lernstrategien und Studieverhalten*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/Bericht_zur_Studieneingangsbefragung_SoSe16.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Kavermann, Jana (2016b). *Studienverlaufsbefragung WiSe 2015/16. Auswertung zu soziodemografischen Merkmalen, Lernstrategien und Studieverhalten*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/Bericht_zur_Studienverlaufsbefragung_WiSe15-16.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Kavermann, Jana & Schmidt, Kai (2017a). *Jenseits von Evaluation: Fluchtpunkte und Perspektiven pädagogisch begründeter Studierendenbefragungen*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von https://kidoks.bsz-bw.de/files/1081/LehrPraxis_KHSB-2017-IV.pdf
- Kavermann, Jana & Schmidt, Kai (2017b). *Fragebogen „Akademische Wissensformen/ Praktiken & politische Selbstverortung“. Kurzdokumentation eines pädagogisch nutzbaren Befragungsinstrumentes*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Global/Kurzdokumentation_Befragung.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Klages, Benjamin (2017). Potenziale und Herausforderungen bei der Strukturierung eines Curriculums über die Lernplattform Moodle. In Thomas Doyé, Uwe Elsholz, Annika Maschwitz, Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule digital?! Praxisbeispiele aus berufsbegleitenden und weiterbildenden Studienangeboten* (S. 48-54). Handreichung. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15487/pdf/DoyCo_et_al_2017_Hochschule_digital.pdf
- Klages Benjamin & Bonillo, Marion (2015). Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 175-192). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Klages, Benjamin; Ferrin, Nino; Lull, Anja & Bestmann, Stefan (2015). Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 267-277). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Klages, Benjamin & Reinders, Stefan (2017). Über Theorie-Praxis-Lernaufgaben zum ePortfolio. In Anita Mörrth & Uwe Elsholz (Hrsg.), *Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 43-50). Handreichung. Abgerufen von <https://de.offene-hochschulen.de/themen/portfolios-in-der-wissenschaftlichen-weiterbildung>
- Klages, Benjamin & Schacke, Claudia (2017). *Mit Moodle studieren strukturieren? Modularisierung und ePortfolio als Formen virtueller Gestaltungspraxis in Studiengängen*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von <https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1025>
- Krauskopf, Karsten & Zahn, Carmen (2015). Different Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 105-120). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.

- Lull, Anja (2015). Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 279-294). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Nachtigall, Andrea & Smykalla, Sandra (2015). Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 85-104). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Neumann, Olaf & Quindel, Ralf (2016). *Theorie-Praxis-Verschränkung im onlinebasierten Lernraum*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von https://kidoks.bsz-bw.de/files/748/LehrPraxis_KHSB-2016-I.pdf
- PONTS (2014a). *Herzlich willkommen beim Projekt PONTS*. Abgerufen von <http://www.khsbberlin.de/forschung/projekte/ponts/> [Seite nicht mehr abrufbar]
- PONTS (2014b). *Kurzfassung der Auswertung der Erprobung der Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten im 1. Semester des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit im Sommersemester 2013*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/Kurzauswertung_Erprobung_wissen-schafft-praxis.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- PONTS (2015a). *Ergebnisse der Befragung bbgf. Studierender des BA-Studiengangs Soziale Arbeit*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/ergebnisse_studierende-khsb-befragung.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- PONTS (2015b). *Ergebnisse der bundesweiten Befragung bbgf. Studierender im BA-Studiengang Soziale Arbeit*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/ergebnisse_studierende-gesamt.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- PONTS (2015c). *Ergebnisse der Online-Befragung zum Studiengang-Soziale-Gerontologie*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/ergebnisse-dbfk-befragung.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- PONTS (2015d). *Kompetenzreflexion: Lehreinheit zur Förderung kompetenzorientierter Lernprozesse in der Studieneingangsphase*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/Auswertung_Kompetenzreflexion.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- PONTS (2015e). *Schlussbericht zu Nr. 3.2*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/Schlussbericht_PONTS-I_Foerderphase_homepage.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- PONTS (2015f). *Praxisplattform „Studentische Forschungsarbeiten aus der Praxis für die Praxis- ein onlinegestütztes Medium zur Ausgestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung an Hochschulen (an der KHSB)“*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/Auswertung_Onlineplattform.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- PONTS (2015g). *Profil des Studiengangs*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Abgerufen von <https://www.khsb-berlin.de/studium/studieren-an-der-khsb/bachelorstudiengaenge/soziale-arbeit-ba-berufsbegleitend/profil-inhalte/> [Seite nicht mehr abrufbar]
- PONTS (2017). *Projektergebnisblatt*. Abgerufen von https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/foerderprojekte/erste-runde/projektergebnisblaetter/BF_Projektergebnisblatt_PONTS1_gom.pdf
- Reinders, Stefan; Klages, Benjamin & Bonillo, Marion (2015). *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung*. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 11-15). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Walter, Anja (2015). *Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen*. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 193-210). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.

7.4.5 Literatur OHO

- Baudach, Florian & Neger, André (2014a). *Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen im Rahmen des BMBF-Projekts Offene Hochschule Oberbayern (OHO) und der Industrie- und Handelskammer für München*

- und Oberbayern (IHK). OHO-Arbeitsbericht 4. In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationsmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_4_ihk_anrechnung.pdf
- Baudach, Florian & Neger, André (2014b). Basis-Zertifikat Informatik. Konzept zur Anrechnung von Kompetenzen aus der hochschulischen in die berufliche Bildung auf Basis eines Zertifikats für StudienabbrecherInnen des Bachelorstudiengangs Informatik. OHO-Arbeitsbericht 3. In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationsmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_3_basiszertifikat_informatik.pdf
- Baudach, Florian & Vierthaler, Barbara (2015). Beraterhandbuch Hochschulzugang. Eine hochschulinterne Handreichung für BeraterInnen der Abteilung Studium. OHO-Arbeitsbericht 16. In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationsmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_16_zugangshandbuch.pdf
- Doyé, Thomas; Gerich, Eva & Reuter, Christopher (2015). *Schlussbericht 1. Förderphase Offene Hochschule Oberbayern (OHO) im Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Abgerufen von <https://doi.org/10.2314/GBV:863229263>
- Engenhorst, Karolina; Fraunhofer, Andreas; Meidenbauer, André; Reinhardt-Meinzer, Nina & Thureau, Lena (2015). Konzept zur Evaluation der OHO-Studiengänge an der Hochschule München. OHO-Arbeitsbericht 10. In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationsmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_10_evaluationskonzept.pdf
- Fraunhofer, Andreas; Lewin, Dirk & Neger, André (2013a). Datenalmanach zur Befragung beruflich Qualifizierter in der Region München (OHO-Datenbericht 2). In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationsmaterial/veroeffentlichungen_2/datenberichte/db_2_arbeitnehmer.pdf
- Fraunhofer, Andreas; Lewin, Dirk & Neger, André (2013b). Datenalmanach zur Befragung der Studierenden an der Hochschule München (OHO-Datenbericht 4). In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationsmaterial/veroeffentlichungen_2/datenberichte/db_4_hm.pdf
- Fraunhofer, Andreas; Lewin, Dirk & Neger, André (2014). Datenalmanach zur Unternehmensbefragung in der Region München und Oberbayern (OHO-Datenbericht 3). In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationsmaterial/veroeffentlichungen_2/datenberichte/db_3_unternehmen.pdf
- Groha, Axel & Hohmann, Annette (2018). *B. Eng. Wirtschaftsingenieurwesen-Management. Berufsbegleitend zum Bachelor*. Abgerufen von https://www.thi.de/fileadmin/daten/weiterbildung/Dokumente_Studiengaenge_IAW/Wirtschaftsingenieurwesen-Management/Info_BM_download.pdf
- Heese, Renate (2015). Zielgruppenorientierte Didaktik in berufsbegleitenden Studienformaten (OHO-Arbeitsbericht 11). In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationsmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_11_didaktik.pdf
- Heese, Renate & Semke, Edwin (2015). Workshop zur Vorbereitung von beruflich Qualifizierten auf die Hochschulzugangsprüfung OHO-Arbeitsbericht 1. In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationsmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_1_workshop.pdf

- Hochschule für angewandte Wissenschaften [HM] (2018a). *Hochschule München. Vielseitig und praxisnah*. Abgerufen von https://www.hm.edu/allgemein/hochschule_muenchen/portraet/index.de.html
- Hochschule für angewandte Wissenschaften [HM] (2018b). *Offene Hochschule Oberbayern. Zweite Förderphase (OHO 2)*. Abgerufen von https://www.hm.edu/allgemein/forschung_entwicklung/projekte/projektetails/oho_2.de.html
- Hochschule für angewandte Wissenschaften [HM] (2018c). *Offene Hochschule Oberbayern. Was wir gemacht haben*. Abgerufen von <https://www.hm.edu/oho/>
- Lewin, Dirk (2015). Beruflich Qualifizierte für ein berufsbegleitendes Studium motivieren, beraten und unterstützen. OHO-Arbeitsbericht 13. In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_13_motivation.pdf
- Lewin, Dirk (2017). *Arbeitsbericht Instrumentarium zur qualitätssichernden Begleitforschung in berufsbegleitenden Studienangeboten*. Hochschule für angewandte Wissenschaften München. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho_3/dokumentation_1/AP_5_arbeitsbericht_ergebnisse_final.pdf
- Lewin, Dirk & Neger, André (2013). Datenalmanach zur Befragung der Schülerinnen und Schüler an den Städtischen Berufs-, Fach- und Meisterschulen der Landeshauptstadt München (OHO-Datenbericht 1). In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/datenberichte/db_1_schuelerbefragung.pdf
- Lewin, Dirk & Neger, André (2014). Sonderauswertung Technik zur Befragung der Schülerinnen und Schüler an den Städtischen Berufs-, Fach- und Meisterschulen der Landeshauptstadt München (OHO-Datenbericht 6. In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/datenberichte/db_6_technik.pdf
- Lewin, Dirk; Vierthaler, Barbara & Fraunhofer, Andreas (2017). Zielgruppen erreichen. In Stefan Pohlmann, Gabriele Vierzigmann & Thomas Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 103-133). Wiesbaden: Springer VS.
- Meidenbauer, André; Reinhardt-Meinzer, Nina & Ulfert, Luise (2017). Qualität sichern. In Stefan Pohlmann, Gabriele Vierzigmann & Thomas Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 103-133). Wiesbaden: Springer VS.
- Offene Hochschule Oberbayern [OHO] (2015a). *Vorkursangebote für berufsbegleitende Studiengänge zur Entwicklung fachlicher Kompetenzen*. Hochschule für angewandte Wissenschaften München. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/angebotsentwicklung/vor__und_brueckenkurse/2015-11-16-hr_4_fachliche_kompetenz.pdf
- Offene Hochschule Oberbayern [OHO] (2015b). *Vorkursangebote für berufsbegleitende Studiengänge zur Entwicklung methodischer Kompetenzen*. Hochschule für angewandte Wissenschaften München. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/angebotsentwicklung/vor__und_brueckenkurse/2015-11-16-hr_5_vorkurse_methodische_kompetenz.pdf
- Offene Hochschule Oberbayern [OHO] (2015c). *Vorkursangebote für berufsbegleitende Studiengänge zur Entwicklung sozialer Kompetenzen*. Hochschule für angewandte Wissenschaften München. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/angebotsentwicklung/vor__und_brueckenkurse/2015-11-17-hr_6_soziale_kompetenz.pdf
- Offene Hochschule Oberbayern [OHO] (2015d). *Vorkursangebote für berufsbegleitende Studiengänge zur Entwicklung personaler Kompetenzen*. Hochschule für angewandte Wissenschaften München. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/angebotsentwicklung/vor__und_brueckenkurse/2015-11-18-hr_7_vorkurse_personale_kompetenz.pdf

- Offene Hochschule Oberbayern [OHO] (2017). *Projektergebnisblatt*. Abgerufen von https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/foerderprojekte/erste-runde/projektergebnisblaetter/BF_Projektergebnisblatt_Verbund_OHO.pdf
- Pielhop, Raziye Iraz (2017). Evaluation der Blended Learning (BL) Module. Abgerufen von <https://www.thi.de/fileadmin/daten/weiterbildung/OHO/Materialien/AP4BL/EVALUATION.pdf>
- Pielhop, Raziye Iraz & Kupfer, Sonja (2017). Einführung von Blended Learning – unterstützt durch prozessbegleitendes Coaching und andere Weiterbildungsformate. In Thomas Doyé, Uwe Elsholz, Annika Maschwitz, Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule digital?! Praxisbeispiele aus berufsbegleitenden und weiterbildenden Studienangeboten* (S. 78-86). Abgerufen von https://de.offene-hochschulen.de/fyls/3949/download_file_inline/
- Pohlmann, Stefan; Vierzigmann, Gabriele & Doyé, Thomas (Hrsg.). (2017). *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pohlmann, Stefan; Vierzigmann, Gabriele & Winterhalder, Sven (2017). Hochschulen bewegen. In Stefan Pohlmann, Gabriele Vierzigmann & Thomas Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 21-69). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, Kristina (2015). *Unterrichtsmethoden - Erfahrungen in den Studienvorbereitungskursen für beruflich Qualifizierte*. München: Münchner Volkshochschule GmbH. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/handreichungen/hr_3_mvhs_handreichung_final.pdf
- Richter, Kristina & Fuchs, Sandra (2015). Studieren ohne Abitur. Eine Bedarfsanalyse am Übergang in die Hochschule – Schwerpunkte: Pflege und Technik. München: Gallus Schmucker GmbH. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_14_mvhs_buze_final.pdf
- Sennefelder, Verena (2017a). Durchlässigkeit fördern durch digitale Kompetenzanrechnung! In Thomas Doyé, Uwe Elsholz, Annika Maschwitz, Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule digital?! Praxisbeispiele aus berufsbegleitenden und weiterbildenden Studienangeboten* (S. 19-24). Abgerufen von https://de.offene-hochschulen.de/fyls/3949/download_file_inline/
- Sennefelder, Verena (2017b). *Digitale Kompetenzanrechnung*. Poster. Abgerufen von https://www.thi.de/fileadmin/daten/weiterbildung/OHO/Materialien/Poster/20170516_Poster_AP1.pdf
- THI Technische Hochschule Ingolstadt & HM Hochschule für angewandte Wissenschaften München (2017a). *Lastenheft. Entwicklung einer Anrechnungsmaschine*. Abgerufen von https://www.thi.de/fileadmin/daten/weiterbildung/OHO/Materialien/AP1/Lastenheft_Anrechnungsmaschine_Logo2.pdf
- THI Technische Hochschule Ingolstadt & HM Hochschule für angewandte Wissenschaften München (2017b). *Lastenheft. Abbildung der modularen/flexiblen Studienangebote im PRIMUSS Campus-Management-System*. Abgerufen von https://www.thi.de/fileadmin/daten/weiterbildung/OHO/Materialien/AP3/170914Lastenheft_AP3.pdf
- THI Technische Hochschule Ingolstadt (2018a). THI mit Studierendenrekord ins Wintersemester 2017/18 gestartet. Abgerufen von <https://www.thi.de/maschinenbau/news/news-fakultaet-maschinenbau/news/thi-mit-studierendenrekord-ins-wintersemester-201718-gestartet/>
- THI Technische Hochschule Ingolstadt (2018b). *Wirtschaftsingenieurwesen-Management (B. Eng.)*. Abgerufen von <https://www.thi.de/suche/studiengang/wirtschaftsingenieurwesen-management-beng/>
- THI Technische Hochschule Ingolstadt (2018c). *International Business für Ingenieure (MBA)*. Abgerufen von <https://www.thi.de/suche/studiengang/international-business-fuer-ingenieure-mba/>
- THI Technische Hochschule Ingolstadt (2018d). *Offene Hochschule Oberbayern – Förderphase 2*. Abgerufen von <https://www.thi.de/iaw/bildungsforschung/offene-hochschule-oberbayern-foerderphase-2/>
- THI Technische Hochschule Ingolstadt (2018e). *Kompetenzanrechnung*. Abgerufen von <https://www.thi.de/iaw/bildungsforschung/offene-hochschule-oberbayern-foerderphase-2/anrechnung/>
- Vierthaler, Barbara (2015). Beratungsschwerpunkt Förderung und Finanzierung - Finanzierung eines berufsbegleitenden Bachelorstudiums. OHO-Arbeitsbericht 5. In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_5_beratung_1.pdf

- Vierthaler, Barbara (2017). *Arbeitsbericht. Entwicklung und Erprobung von Online-Selbsteinschätzungs-Assistenten (OSA) Webbasierte Selbsttests für Studieninteressierte als Elemente der Studienberatung*. Hochschule für angewandte Wissenschaften München. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho_3/oho2_abschluss/2017_09_04_Arbeitsbericht-OSA.pdf
- Vierthaler, Barbara & Graupe, Florian (2014). Beratungsqualität in der Beratung von qualifizierten Berufstätigen – Die Erprobung des Qualitätsentwicklungsrahmens (QER). Entwicklung eines Beratungsleitfadens sowie einer Beratungsscheckliste für die Beratungsgespräche mit qualifizierten Berufstätigen an der Hochschule München. In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_6_qer.pdf
- Vierthaler, Barbara & Reinhardt-Meinzer, Nina (2017). *Arbeitsbericht. Website zur Studienvorbereitung. Summative Evaluation der Informationsseite zu Selbsteinschätzung, Beratung und Vorkursen*. Hochschule für angewandte Wissenschaften München. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho_3/dokumentation_1/04_2017-05-15_AP2_AB_Studienvorbereitung.pdf
- Von Luckwald, Johanna (2015). Konzeption und Implementierung eines Prozessmodells Didaktik-Coaching für Lehrende in berufsbegleitenden Studiengängen als Service- und Unterstützungsangebot. OHO-Arbeitsbericht 9. In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_9_coaching.pdf
- Wendel, Bernhard (2017). Arbeitsbericht IT-Anpassungen. OHO-Arbeitsbericht. In Stefan Pohlmann & Gabriele Vierzigmann (Hrsg.), *Hochschule im Wandel*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“. Abgerufen von https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho_3/dokumentation_1/2017-09-28-Arbeitsbericht-BW.pdf
- Winterhalder, Sven; Engenhorst, Karolina; Fraunhofer, Andreas & Doyé, Thomas (2017). Bildungspartnerschaften gestalten. In Stefan Pohlmann, Gabriele Vierzigmann & Thomas Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 103-133). Wiesbaden: Springer VS.
- Winterhalder, Sven; Heese, Renate; Lewin, Dirk; Pohlmann, Stefan & Vierzigmann, Gabriele (2015). *Schlussbericht 1. Förderphase Offene Hochschule Oberbayern (OHO). Wettbewerb: Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Abgerufen von <https://doi.org/10.2314/GBV:862461154>

7.4.6 Literatur STUDICA

- Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft (2018a). Studica - studieren à la carte. Abgerufen von <https://www.alanus.edu/de/forschung-kunst/wissenschaftliche-kuenstlerische-projekte/detail/studica-studieren-a-la-carte/7faea67b22d2870437dc7585aa097340/>
- Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft (2018b). Wissenschaft und Kunst im Dialog. Abgerufen von <https://www.alanus.edu/de/hochschule/profil/>
- Bergstermann, Anna; Brater, Michael & Slomski, Ruth (2013). Das Projekt STUDICA: Innovative Ansätze zur Öffnung der Hochschulen. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/STUDICA_Strategiepapier.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Bergstermann, Anna; Brater, Michael; Klocke, Andre; Kühn, Julian; Rainer, Marlies & Remer, Sven (2014). Studieren à la Carte. Beschreibung des Modells Studica – Wissenschaftliche Weiterbildung an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/STUDICA_Strukturkonzept.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Bergstermann, Anna; Rainer, Marlies & Theis, Fabienne (2014). Ein Beratungskonzept für STUDICA. Verknüpfung von Weiterbildungs- und Studienberatung – ein neuer Beratungstyp an Hochschulen. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/STUDICA_Beratungskonzept.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Brand, Carina; Fetzer, Raphael & Schüssler, Geraldine (o. J.). LERNANGEBOTSKATALOG. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Abschlusstagung_STUDICA_Poster_Lernangebotskatalog.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]

- Brand, Carina; Meyer, Tanja & Schüssler, Geraldine (2017). STUDICA-Abschlüsse. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Abschluesse_STUDICA.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Brater, Michael; Rainer, Marlies & Slomski, Ruth (2014). Das Konzept der Studica-Studienwerkstatt. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/STUDICA_Studienwerkstatt.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Brater, Michael; Slomski, Ruth; Neddermann, Walter; Wiegers, Tim & Zwecker, Claudia (o. J.). WISSENSCHAFTS-PROPÄDEUTIKUM. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Abschlussstagung_STUDICA_Poster_Wissenschaftspropaedeutikum.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Fetzer, Raphael & „STUDICA-Team“ (2017). Stöbern in Lernangeboten. Kaiserslautern: Virtueller Campus Rheinland-Pfalz. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Beratung_Stoebern_in_Lernangeboten.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung [GAB] München (2018a). Wer wir sind. Abgerufen von <http://www.gab-muenchen.de/de/wer-wir-sind.html>
- Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung [GAB] München (2018b). Graswurzel QES. Abgerufen von <http://www.gab-muenchen.de/de/list-449-graswurzel-qes.htm>
- Gronewold, Julia K. & Beutnagel, Britta (2017). Professionalisierung im Kontext des Studiums à la carte: Toolbox: Reflexionsinstrument. Leibniz Universität Hannover. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Begleitangebot_Toolbox_Zweiphasiges_Reflexionsinstrument.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Hemmer-Schanze, Christiane; Scharf, Olivia & Schrode, Nicolas (2017). Welche Effekte hat ein Studieren à la Carte für die Praxis seiner Teilnehmer*innen? Befunde der zweiten telefonischen Nachbefragung der Erprobungs-Teilnehmer*innen von „STUDICA - Studieren à la Carte“. München: GAB München e. V. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Evaluation_2017-04_Ergebnisse.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Hemmer-Schanze, Christiane & Schrode, Nicolas (2014). Eine Brücke zu wissenschaftlichem Denken und Wollen. Evaluationsbericht zum Wissenschaftspropädeutischen Brückenmodul der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Evaluation_Wissprop.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Hemmer-Schanze, Christiane; Wagner, Jost & Schrode, Nicolas (2012). Vorstudie „Konkretisierung der Lehrinhalte“ im Fachbereich Betriebliche Berufspädagogik. (Ergebnisse/Meilensteine: Dokumentation der Gespräche und der gewonnenen Erfahrungen, Katalog der Kompetenzen, Priorisierung und Kategorisierung der Kompetenzbündel, Studienberatungsleitfaden für BedarfsträgerInnen). Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Vorstudien_Berufspaedagogik_Reader.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Klocke, Andre; Remer, Sven & Wascher, Eva (2014). Entwicklung neuer Lernveranstaltungen im Studienggebiet sozial Verantwortliches Finanzwesen. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Entwicklung_neuer_Lernveranstaltungen.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Leibniz Universität Hannover [LUH] (2018a). Fakultäten. VON ARCHITEKTUR BIS WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN. Abgerufen von <https://www.uni-hannover.de/de/universitaet/fakultaeten/>
- Leibniz Universität Hannover [LUH] (2018b). Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Abgerufen von <https://www.ifbe.uni-hannover.de/>
- Meyer, Rita & Beutnagel, Britta (o. J.). REFLEXIONSINSTRUMENT. Professionalisierung im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Abschlussstagung_STUDICA_Poster_Reflexionsinstrument.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Meyer, Tanja & Schüssler, Geraldine (2017). Konzept Geschäftsmodell für die im Rahmen des Projektes STUDICA entwickelten Angebot. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Geschaeftsmodell_ZELL.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]

- Schrode, Nicolas (2015). Das lernen, was man braucht....an der Hochschule. Geht das? Befunde aus der Evaluation von „STUDICA–Studieren à la Carte“. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Evaluation_Kurzbericht.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Schrode, Nicolas & Hemmer-Schanze, Christiane (2015). Studieren à la Carte? Nutzen, Wirkungen und Chancen eines à la Carte Studiums. Ergebnisse der Evaluationsforschung zur empirischen Testung des „à la Carte“-Modells wissenschaftlicher Weiterbildung der Alanus Hochschule aus der ersten Wettbewerbsrunde, 1. Phase. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/20151026_STUDICA_Erprobung_und_Evaluation_Schrode___Hemmer-Schanze_2015.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Schrode, Nicolas & Hemmer-Schanze, Christiane (2017). Wissenschaft 4.0: Wissenschaftspropädeutisches Brückenmodul als studienvorbereitendes blended learning Format? Ergebnisse der Evaluation des Projekts EvaLaCarte im Rahmen des Modells STUDICA – Studieren à la Carte. München: GAB München e. V. Abgerufen von http://www.gab-muenchen.de/de/downloads/2017-09-28%20schrode%20hemmer-s._blended%20wbm.pdf
- Schrode, Nicolas; Hemmer-Schanze, Christiane & Wagner, Jost (2012). Konkretisierung der Lehrinhalte und Voruntersuchung zu den bestehenden akademischen Ausbildungsangeboten im Bereich Betrieblicher Berufspädagogik. München: GAB München e. V. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Vorstudien_Berufspaedagogik_Bericht.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Slomski, Ruth (2014). Die STUDICA- Forschungswerkstatt. Ein Ort der Beratung und Begleitung individueller Forschungsprojekte. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/STUDICA_Forschungswerkstatt.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Slomski, Ruth (2017a). Das Wissenschaftspropädeutikum. Blended Learning Version. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Begleitangebot_Wissenschaftspropaedeutikum_blended_learning.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Slomski, Ruth (2017b). Die STUDICA-Online-Forschungswerkstatt. Informationen und Materialien. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Begleitangebot_Forschungswerkstatt_Information.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Slomski, Ruth & Neddermann, Walter (o. J.). STUDCIA-ONLINE-FORSCHUNGSWERKSTATT. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Abschlussstagung_STUDICA_Poster_Online_Forschungswerkstatt.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Slomski, Ruth & Wisnitzer, Inga (o. J.). Hochschuldidaktik und heterogene Lerngruppen. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Begleitangebot_Poster_Didaktik.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- STUDICA (2012). Hochschuldidaktisches Leitbild. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/STUDICA_Hochschuldidaktisches_Leitbild.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- STUDICA (2017a). Projektergebnisblatt. Abgerufen von <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/foerderprojekte/erste-runde/projektergebnissblaetter/projektergebnisblatt-studica>
- STUDICA (2017b). Handlungsleitlinie Beratung. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Handlungsleitlinie_Beratung.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- STUDICA-Projektteam (2016). Workflow für die Zusammenarbeit zwischen STUDICA und kooperierenden Fachbereichen der Alanus Hochschule zur Öffnung von Veranstaltungen für das Studieren à la carte. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Geschaeftsmodell_Zusammenarbeit_Fachbereiche.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]
- Theis, Fabienne (o. J.). Individuelle Kompetenzbestimmung als Instrument in einem mehrstufigen Beratungsprozess. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Individuelle_Kompetenzbestimmung.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]

Virtuelle Campus Rheinland-Pfalz [VCRP] (2018). Über den VCRP. Abgerufen von <https://www.vcrp.de/der-vcrp/ueber-den-vcrp>

Wiegiers, Tim (o. J.). E-PORTFOLIO. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Abschlussstagung_STUDICA_Poster_ePortfolio.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]

Wiegiers, Tim & Faber, Konrad (2017). E-Portfolio-Konzept zum Einsatz in STUDICA II. Kaiserslautern: Virtueller Campus Rheinland-Pfalz (VCRP). Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/Beratung_Wiegiers_Faber_ePortfolio.pdf [Seite nicht mehr abrufbar]

7.4.7 Literatur WM³

Bach, Manuel; Müller, Heiko & Sperl, Alexander (2017a). *Systematisierung und Validierung von E-Prüfungen*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Systematisierung_und_Validierung_von_E-Pruefungen.pdf

Bach, Manuel; Müller, Heiko & Sperl, Alexander (2017b). *Systematisierung und Validierung von Studienmaterialien*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Systematisierung_und_Validierung_von_Studienmaterialien.pdf

Birkel, Juliane (2014). *Konzept. Zertifikat: Dozent_in in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/Zertifikat_Dozent_in_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf

Braun, Monika (2014). *Das Zertifikat "Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung"*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von <http://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/HDM-Zertifikat.pdf>

Braun, Monika (2015). *Evaluation des Zertifikatsprogramms: „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung.“ Arbeitspaket 7: Evaluation und Optimierung des HDM-Zertifikats mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/Evaluationsbericht_Zertifikatsprogramm.pdf

Braun, Monika (2018). Die Beratung von akademischen Leitungen bei der Entwicklung und Umsetzung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Wolfgang Seitter, Marianne Frieze & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 205-226). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.

Braun, Monika; Kollwe, Lea & Zink, Franziska (2015). *Entwicklung eines hochschulübergreifenden Evaluationssystems. Evaluation und Optimierung der Pilotprojekte*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Entwicklung_eines_hochschuluebergreifenden_Evaluationssystems.pdf

Davie, Kristina & Lengler, Asja (2018). Kommunikations- und Informationsprozesse im Rahmen von Kooperationsaktivitäten. Empirische Befunde zu Gestaltung und Optimierung. In Wolfgang Seitter, Marianne Frieze & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 335-353). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.

Davie, Kristina; Rundnagel, Heike; Siegmund, Ramin & Spenner, Katharina (2017). *Kooperationsmanagement und Dozierendengewinnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Kooperationsmanagement_und_Dozierendengewinnung.pdf

Denninger, Anika; Kahl, Ramona & Präßler, Sarah (2017). Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie – Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung. In Wolfgang Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 59-93). Wiesbaden: VS Verlag.

Denninger, Anika; Kahl, Ramona & Präßler, Sarah (2018). Zeitliche Optimierungsbedarfe zur Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung und Berufstätigkeit aus Teilnehmendenperspektive. In Wolfgang Seitter, Marianne Frieze & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 35-61). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.

- Denninger, Anika & Präbller, Sarah (2014). *Wissenschaftliche Weiterbildung. Eine neue Perspektive für die Personalentwicklung*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/Handreichung_Personalentwicklung.pdf
- Denninger, Anika; Siegmund, Ramin & Bopf, Noell (2017). *Unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Unternehmensbezogene_Prozessanalyse_der_Bedarfsartikulation.pdf
- Gronert, Laura & Lengler, Asja (2015). Qualitätssicherung durch definierte Qualitätskriterien wissenschaftlicher Weiterbildung. In Anita Mörtz & Ada Pellert (Hrsg.), *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Qualitätssysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation* (S. 26-33). Abgerufen von https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/49277/ssoar-2015-morth_et_al-Qualitätsmanagement_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf?sequence=1
- Gronert, Laura & Rundnagel, Heike (2018). Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen. Eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In Wolfgang Seitter, Marianne Friese & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 179-203). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gronert, Laura; Krähling, Simone & Sarah Präbller (2018): Homepages als ein zentraler Vertriebsweg von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Erkenntnisse und Ableitungen einer Homepageanalyse. In Wolfgang Seitter, Marianne Friese & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 179-203). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hanak, Helmar & Sturm, Nico (2013). *Anrechnung und Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für Studiengangentwickler_innen im Rahmen des Projekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Anrechnung_und_Anerkennung.pdf
- Hanak, Helmar & Sturm, Nico (Hrsg.). (2015a). *Anrechnung und Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanak, Helmar & Sturm, Nico (Hrsg.). (2015b). *Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartung, Olaf & Rumpf, Marguerite (2015). Die Modulwerkstatt – Lehrkompetenzentwicklung in der Weiterbildung für die Weiterbildung. In Olaf Hartung & Marguerite Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 155-174). Wiesbaden: Springer VS.
- Justus-Liebig-Universität Gießen [JLU] (2018). *Profil*. Abgerufen von <https://www.uni-giessen.de/ueber-uns/profil>
- Kollewe, Lea (2014). *Leitfäden zur Konzepterstellung von Weiterbildungsmastern und Zertifikatskursen an der Justus-Liebig-Universität Gießen*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Leitfaeden_zur_Konzepterstellung_Weiterbildungsangebote_der_JLU.pdf
- Lengler, Asja & Davie, Kristina (2015). *Hochschulübergreifende Qualitätsstandards und -kriterien des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/Handreichung_Qualitaet.pdf
- Müller, Heiko & Sperl, Alexander (2018). E-Prüfungen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Vorteile, Herausforderungen und Erfahrungen. In Wolfgang Seitter, Marianne Friese & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 119-145). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, Heiko; Sperl, Alexander & Puhl, Steffen (2018). Qualitätssicherung von Studienmaterialien. In Wolfgang Seitter, Marianne Friese & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 89-118). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Philipps-Universität Marburg (2018). *Profil*. Abgerufen von <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/profil>

- Präßler, Sarah (2015). Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In Wolfgang Seitter, Michael Schemmann & Ulrich Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 61-187). Wiesbaden: Springer VS.
- Rumpf, Marguerite & Salland, Christina (2017). *Lehren und Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Fachkulturanalyse*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Fachspezifische_Lehr-Lernkulturanalysen.pdf
- Salland, Christina (2018). Studiengangevaluation als Element der Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzept und Ergebnisse. In Wolfgang Seitter, Marianne Frieze & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 147-175). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Salland, Christina & Lauber-Pohle, Sabine (2015). *Evaluationsbericht zu den weiterbildenden Angeboten aus dem Projekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/Evaluationsbericht_zu_den_Weiterbildungsangeboten.pdf
- Salland, Christina & Rumpf, Marguerite (2018). Prüfen als Element und Ausdruck fachspezifischer Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Wolfgang Seitter, Marianne Frieze & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 63-87). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Seitter, Wolfgang; Schemmann, Michael & Vossebein, Ulrich (2015). Bedarf - Potential - Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In Dies. (Hrsg.): *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 23-59). Wiesbaden: Springer VS.
- Spenner, Katharina (2018). Kooperationsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Aufgaben- und Kompetenzprofil. In Wolfgang Seitter, Marianne Frieze & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 227-253). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sturm, Nico (2017). *Netzwerkinitiative und Netzwerkarbeit*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Netzwerkinitiative_und_Netzwerkarbeit.pdf
- Sturm, Nico (2018). Anrechnungsberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beratungswissen, Prozessstrukturen, Optimierungspotentiale. In Wolfgang Seitter, Marianne Frieze & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 283-297). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sturm, Nico & Bopf, Noell Marie (2017). *Beratung und Anrechnung. Entwicklung von Beratungstools für nicht-traditionelle Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen*. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Beratung_und_Anrechnung.pdf
- Sturm, Nico & Bopf, Noell (2018). Optimierung von Beratungsstrukturen für Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Wolfgang Seitter, Marianne Frieze & Pia Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 255-281). WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Technische Hochschule Mittelhessen [THM] (2018). *Studierende im 1. Fachsemester und Immatrikulierte gesamt nach Studiengängen. Sommersemester 2014 bis Sommersemester 2018*. Abgerufen von https://www.thm.de/site/images/planung/THM_StudStat_Studiengaenge_1FS_Ges_SS2014-SS2018_24052018-off.pdf
- WM³ Weiterbildung Mittelhessen (2015). *Lehren in der Weiterbildung*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von <http://www.wmhoch3.de/index.php/lehrende>
- WM³ Weiterbildung Mittelhessen (2017a). *WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Ein Verbundprojekt der drei mittelhessischen Hochschulen*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/WM3_Ueberblick.pdf

- WM³ Weiterbildung Mittelhessen (2017b). *Ergebnisse aus Forschung und Entwicklung*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von http://www.wmhoch3.de/images/Ergebnisse_aus_Forschung_und_Entwicklung.pdf
- WM³ Weiterbildung Mittelhessen (2018a). *Über uns*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von <http://www.wmhoch3.de/start/ueber-uns>
- WM³ Weiterbildung Mittelhessen (2018b). *Erste Förderphase*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von <http://www.wmhoch3.de/forschung-und-entwicklung/erste-foerderphase>
- WM³ Weiterbildung Mittelhessen (2018c). *Zweite Förderphase*. Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen. Abgerufen von <http://www.wmhoch3.de/forschung-und-entwicklung/zweite-foerderphase>

ISBN 978-3-946983-26-2